



ARTE TERAPIA Y REGULACIÓN EMOCIONAL DE LA RABIA

AUTORA: FLORENCIA KRETSCHMER SORUCO

Tesis presentada a la Facultad de Arquitectura y Arte de la Universidad del Desarrollo y Espaciocrea para optar al grado académico de Magíster en Arteterapia.

PROFESORA GUÍA DISCIPLINAR: SRA. FRANCISCA ONETTO.

PROFESORA GUÍA METODOLÓGICA: SRA. MABEL BÓRQUEZ.

MAYO 2019
SANTIAGO

ÍNDICE

1.- RESUMEN.....	Pág. 4
2.- INTRODUCCIÓN.....	Pág. 6
3.- FORMULACIÓN DEL PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA. MARCO TEÓRICO Y DISCUSIÓN BIBLIOGRÁFICA.....	Pág. 10
3.1.- Exposición general del problema.....	Pág. 10
3.2.- Relevancia teórica, práctica y/o metodológica.....	Pág. 15
3.3.- Marco Teórico.....	Pág. 18
4.- OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICOS.....	Pág. 26
5.- METODOLOGÍA.....	Pág. 27
5.1.- Perspectiva paradigmática.....	Pág. 27
5.2.- Tipo de investigación.....	Pág. 28
5.3.- Descripción del diseño de investigación.....	Pág. 29
5.4.- Elección de tamaños muestrales.....	Pág. 33
5.5.- Elección de técnicas de producción de información y/o recolección de datos	Pág. 34
5.6.- Metodología para el análisis.....	Pág. 36
5.7.- Aspectos éticos	Pág. 37
6.- PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS.....	Pág. 39
6.1.- Contextualización.....	Pág. 39
6.2.- Resumen de las obras realizadas.....	Pág. 40
6.3.- Análisis categorial.....	Pág. 43
6.3.1.- Categoría 1: Auto exigencia y desregulación emocional....	Pág. 43
6.3.1.- Subcategoría 1: Énfasis en el rendimiento.....	Pág. 43
6.3.1.2.- Subcategoría 2: desregulación emocional ante la percepción de fracaso.....	Pág. 49
6.3.1.3.- Subcategoría 3: Aspectos actitudinales asociados con la desregulación emocional	Pág. 54
6.3.2.- Categoría 2: Formas de resolución ante situaciones amenazantes.....	Pág. 61

6.3.2.1.- Subcategoría 1: Resolución promovida por la investigadora.....	Pág. 61
6.3.2.2.- Subcategoría 2: Cualidades del participante ante situaciones adversas	Pág. 69
6.3.3.- Categoría 3: Aspectos vinculados con la inteligencia emocional del participante.....	Pág. 75
6.3.3.1.- Subcategoría 1: Aspectos que permiten una inteligencia emocional en el participante.....	Pág. 75
6.3.3.2- Subcategoría 2: Aspectos poco favorables a la formación de inteligencia emocional.....	Pág. 80
7.- INTERPRETACIÓN Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	Pág. 88
8.- CONCLUSIONES.....	Pág. 106
9.- BIBLIOGRAFÍA.....	Pág. 112
10.- ANEXOS	
- Anamnesis realizada a la madre del participante.....	Pág. 119
- Consentimiento Informado madre del participante.....	Pág. 123
- Consentimiento Informado participante.....	Pág. 125

1. RESUMEN

Por la presente investigación se intenta responder a ciertas interrogantes acerca del proceso de regulación emocional de la rabia dentro de una intervención Arte terapéutica. Además, se intenta comprender el impacto que tiene la relación triangular y el uso de diferentes materiales en la regulación y comprensión del sentimiento de la rabia.

Por otra parte, el objetivo general de la investigación se enfocó en intentar comprender cómo el Arte Terapia podría ayudar en la regulación emocional de la rabia, tomando en consideración los aspectos centrales de la relación triangular, el proceso artístico y el uso de diferentes materiales como agentes influyentes de este proceso. La manera de lograr esta comprensión fue a través de una investigación del tipo cualitativa que permitió entender el proceso de regulación emocional del sentimiento de la rabia, desde una mirada al proceso creativo del participante, permitiendo ir evidenciando las experiencias y estrategias de regulación y comprensión del propio sentimiento de rabia.

Se utilizó una variedad de técnicas de producción de información con el fin de comprender el proceso creativo desde diferentes miradas que aportaran en a la investigación. Para ello se utilizó la observación para conocer en profundidad el proceso arte terapéutico del participante, las entrevistas con el fin de conocer un poco más del contexto y el diario de campo para mantener un registro de las sesiones.

Los resultados obtenidos tras el análisis de la información permiten concluir que el participante a través de las sesiones de Arte Terapia logró desarrollar estrategias para manejar los sentimientos poco placenteros provenientes de la rabia producidos por el miedo al fracaso y la confrontación a situaciones amenazantes. Gracias a las interacciones de todos los elementos de la relación triangular el participante logró mejorar sus reacciones emocionales, generando estrategias eficientes que fueron favoreciendo el desarrollo de su inteligencia emocional.

2. INTRODUCCIÓN

Los seres humanos poseen ciertas cualidades específicas que los diferencian de otras especies, una de ellas es la emocionalidad. En el hombre y la mujer, podemos apreciar que existen emociones que les permiten relacionarse y adaptarse al ambiente que los rodea, interactuando con los otros individuos de manera de llegar a acuerdos comunes o enfrentarse cuando las emociones se tornan poco placenteras. La emocionalidad, aunque no es una cualidad exclusiva del ser humano, le permite diferenciarse de las otras especies debido a la capacidad que tienen los individuos de regular sus emociones de manera de poder otorgar una respuesta emocional adecuada de acuerdo al contexto en el que se encuentren, moderando así la intensidad de la emoción, a esa capacidad se le denomina inteligencia emocional que según el diccionario de la lengua española se define como la “capacidad de percibir y controlar los propios sentimientos y saber interpretar los de los demás” (Real Academia Española, 2019). Sin embargo, a pesar de que esta capacidad de regulación emocional está al alcance del ser humano, hay individuos que presentan mayor dificultad para lograrlo, provocando con ello que las emociones placenteras y poco placenteras sean más difíciles de manejar y no respondan al contexto de forma adecuada.

Cuando las emociones poco placenteras son desreguladas se puede caer en agresividad, descontrol de impulsos, en ocasiones abuso de sustancias negativas para el organismo e incluso “diversas investigaciones indican que la persona puede desarrollar una patología por un proceso de regulación deficiente” (Silva, 2005, p.1) identificando con ello la importancia de promover el desarrollo y trabajo de una inteligencia emocional desde pequeños con el fin de promover un bienestar personal y social.

Para los niños el proceso para desarrollar la inteligencia emocional es bastante complejo, ya que les es difícil identificar sus propias emociones y comprenderlas dentro de un contexto social, y aún más difícil comprender las emociones de los demás debido a su egocentrismo, resultando complejo en situaciones la interacción social. Jean Piaget señalaba que a partir de los 7 años este pensamiento egocéntrico comienza a dejarse de lado y el niño puede ir comprendiendo diferentes puntos de vistas y asumir hechos diferentes a los propios (Vergara, 2017) resultando con ello más fácil ir trabajando la regulación de las emociones y con ello la inteligencia emocional.

El Arte Terapia es una disciplina que relaciona la psicología con el arte y pretende que los pacientes, mediante el proceso creativo y la obra puedan “efectuar cambios y crecimientos en un nivel personal a través del uso de materiales artísticos en un entorno protegido y facilitador” (Covarrubias Oppliger, 2006, p. 2). Esta disciplina al utilizar la diversidad de materiales artísticos y formas de expresión, permite que los participantes disminuyan sus barreras personales y se permitan sentir en un espacio resguardado, abriendo una puerta para que las emociones placenteras y poco placenteras salgan a la luz, permitiendo trabajar con ellas, en especial con aquellas emociones que son difíciles de manejar como la rabia, la angustia o la pena. En función de ello, Fleshman (1981, citado en Keneey, 2000) establece que el Arte Terapia:

Puede ayudar a los niños a manejar sus deficiencias mentales o conflictos emocionales, mediante la ayuda para enfrentar sus sentimientos y fantasías confusas. A través del arte, los niños pueden hacer frente a estos poderosos

sentimientos y, al hacerlo, al mismo tiempo desarrollar nuevas habilidades para concentrarse y organizarse. (Fleshman 1981, citado en Keneey, 2000, p. 31)

Existen otros autores (Acevedo Aparicio, 2016; Ali & Ayaz Habib, 2017; Groves & Huber, 2003; Robles Gálvez, 2011) que recalcan los beneficios del Arte terapia en el manejo de las emociones poco favorables, como por ejemplo la regulación de la rabia, estableciendo que el proceso artístico es una ayuda para la regulación emocional de dicho sentimiento, pero a su vez para el desarrollo de inteligencia emocional que le permita a la persona desenvolverse adecuadamente.

Tomando en consideración la información presentada es que la presente investigación busca responder a la pregunta: ¿Cómo un proceso de Arte Terapia puede ayudar en la regulación y comprensión del sentimiento de la rabia? En función a un proceso arte terapéutico guiado por el siguiente objetivo general: describir un proceso arte terapéutico y sus posibles beneficios en la regulación y comprensión del sentimiento de la rabia; y los siguientes objetivos específicos: (1) Identificar la importancia del vínculo terapéutico en la regulación del sentimiento de la rabia. (2) Describir la relación triangular y su relación con el proceso de comprensión y regulación del sentimiento de la rabia. (3) Describir el proceso creativo, uso de materiales y creación de obra en el proceso de comprensión y regulación del sentimiento de la rabia.

Para poder desarrollar lo anterior, la tesis se divide en diferentes partes que permiten abordar las temáticas de interés. Se comienza con el resumen general de la investigación, continuando con la presente introducción para luego dar paso a la “Formulación del

planteamiento del problema, marco teórico y discusión bibliográfica” en donde en primera instancia está la exposición general del problema donde se abarca la temática de regulación – desregulación emocional, específicamente de la rabia. Luego viene la relevancia teórica donde se exponen diferentes estudios y tesis relacionados con la presente investigación y finalmente en el marco teórico se exponen tres temáticas centrales para la investigación: (1) las emociones y regulación emocional, (2) arte terapia y la relación triangular, (3) importancia de los materiales.

Posteriormente se exponen los “Objetivos de investigación”, desprendiendo del objetivo general tres objetivos específicos. A continuación de éstos, está el apartado de “Metodología” que incluye: perspectiva paradigmática, tipo de investigación, descripción del diseño de investigación, elección de tamaños muestrales, elección de técnicas de producción de información y/o recolección de datos, metodología para el análisis y aspectos éticos.

Continuando está la “Presentación de resultados”, donde se realiza un análisis de la información obtenida a partir de tres grandes categorías: (1) Auto exigencia y desregulación emocional (2) Formas de resolución ante situaciones amenazantes (3) Aspectos vinculados con la inteligencia emocional del participante. En este punto también se analizan las subcategorías de cada grupo. Finalmente se exponen las “Conclusiones” que contemplan las reflexiones y discusiones finales en torno al proceso arte terapéutico del participante y la investigación realizada. Adicionalmente se encuentran los documentos utilizados para la investigación en la sección de “Anexos”

3.- FORMULACIÓN DEL PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA, MARCO TEÓRICO Y DISCUSIÓN BIBLIOGRÁFICA

3.1.- Exposición general del problema

En la actualidad, el término regulación emocional está siendo cada vez más utilizado por áreas de la educación y psicología para poder explicar las reacciones fisiológicas y los procesos mentales producidos por las emociones. El concepto regulación emocional, surge con la finalidad de ir comprendiendo cómo las emociones se van organizando y desarrollando en la persona, en palabras de Gross (1998, citado en Bakker, Brindle, Moulding & Nedeljkovic, 2015) “las emociones se controlan a través de un proceso conocido como regulación emocional, que son los procesos por los cuales influenciamos consciente o inconscientemente qué emociones tenemos, cuándo las tenemos y cómo las experimentamos y expresamos”. El tipo de emoción que las personas experimentan dependen en gran medida de factores sociales, parentales, familiares, contextuales y genéticos, los cuales hacen que el proceso de regulación emocional sea algo complejo y particular de cada persona, en otras palabras “las emociones son parte de la historia biocultural del ser humano” (Boddice, 2017, p.12).

Sumado a la complejidad de factores que influyen en el proceso de regulación emocional de una persona, tenemos también las variables individuales que hacen que la conceptualización de cada emoción sea particular e individual, es decir que cada persona experimente e interprete sus emociones y las de los demás en base a su propia experiencia haciendo que el proceso de regulación sea más complejo de explicar debido a su particularidad. Mesquita y Frida (1992, citado en Bakker et al., 2015) mencionan que las

emociones son una “serie de respuestas fisiológicas, conductuales y experimentales que se producen como resultado de la evaluación de una situación por un individuo”. Es decir, las emociones deben ser entendidas como algo propio de cada persona y que independientemente de las nominaciones no podemos presuponer que sabemos lo que es el amor, miedo, rabia pues sería olvidar que éstas dependen de la experiencia de cada ser humano (Boddice, 2017). Sin embargo, existen ciertos autores que hablan de emociones básicas o que comparten un distintivo universal, como por ejemplo lo serían la rabia, miedo, disgusto y pena (Davidson & Ekman, 1994; Sabini & Silver, 2005) emociones que según Thoits (1989) “evolucionaron probablemente como reacciones fisiológicas específicas de especie y señales expresivas debido a su utilidad para la supervivencia individual y grupal” (p. 319). En esta investigación nos centraremos en la rabia la cual “es una emoción compleja y problemática. En cantidades moderadas puede ser un valioso mecanismo de defensa. Experimentado excesiva o inapropiadamente, puede conducir a angustia psicológica, relaciones rotas y conflictos violentos” (Kaplan, 1999, p. 116). Se podría deducir entonces, la importancia de una adecuada regulación emocional del sentimiento, para evitar actitudes desfavorables para el individuo y su entorno, ya que se ha mostrado que la rabia está profundamente ligada a la hostilidad y agresividad si no se controla de forma oportuna. Por lo mismo, es que dentro del proceso de regulación emocional debe existir lo que Groves y Huber (2003) denominan manejo del enfado, el cual es “un proceso de controlar la rabia, frustración, confusión, e insatisfacción” (p.186), lo que ayudaría a prevenir conductas disruptivas, agresivas y violentas. Algunas estrategias de manejo del enfado son la “aseveración, expresión de ira directa, búsqueda de apoyo social, evasión de la ira y la difusión de la ira” (Linden, 2003 citado en Heerden, Jaarsveld, Nel & Stols, 2013, p.26).

La persona, por ende, necesita haber desarrollado y elaborado un proceso de regulación emocional que le permita comprender, conocer y contener el sentimiento de la rabia de manera que la “activación fisiológica y cognición de la hostilidad, que puede proceder en un comportamiento agresivo” (Bleek, Damarell, Samuel & Watkins, 2006, p. 13) pueda ser manejado de acuerdo a parámetros que no afecten a la persona ni sus relaciones. Este sentimiento es más complejo de regular en niños, puesto que aún no alcanzan el nivel de madurez necesario para comprender qué son las emociones y cómo pueden ser controladas dependiendo de cada situación, es decir no manejan las estrategias necesarias para regular los niveles de ira.

Por otro lado, la regulación emocional es un área que ha sido más estudiada por la psicología, psiquiatría y educación, identificando que parte importante en la comprensión del manejo de las emociones es requerido gracias a lo que se conoce como inteligencia emocional. Este concepto fue definido por Salovey & Mayer (1990, citado en Buitrago, Cepero & Herrera, 2017) como "el subconjunto de la inteligencia social que implica la capacidad de controlar los sentimientos y las emociones de uno mismo y de los demás, discriminar entre ellos y usar esta información para guiar el pensamiento y las acciones". En relación a ello, Bar-On (2006, citado en Buitrago et al., 2017) desarrolla el concepto de socio-inteligencia emocional que corresponde a “una muestra representativa de competencias, habilidades y facilitadores interrelacionados sociales y emocionales que determinan cómo entendemos y expresamos con eficacia, entendemos a los demás y nos relacionamos con ellos, y nos enfrentamos a las demandas diarias”.

Por otra parte, las emociones y el arte, se han estudiado a partir de la base de que el arte es una herramienta que permite comunicarnos de diferentes maneras. Mediante la multiplicidad de manifestaciones artísticas el hombre ha logrado comunicar su mundo interno y externo, incluso antes que la palabra o escritura, lo que le ha permitido ir expresando sus emociones, por lo mismo es que entendemos que “el arte es la forma más primitiva de conectarse con nuestro mundo interno, con la espiritualidad” (Herzog, 2010). En la rama del Arte Terapia surge algo similar, la experiencia arte terapéutica permite que las emociones afloren a través del trabajo artístico, liberando incluso aspectos del inconsciente o difíciles de tratar, es decir permitiendo comunicar. Relacionado con ello Duncan (2007) escribe sobre la importancia de utilizar el Arte Terapia como medio para trabajar las emociones, ya que “se puede comunicar mucho más a través de las artes, sobre todo inconscientemente, ya que las imágenes transmiten más que las palabras y ofrecen un medio seguro para explorar temas difíciles” (p.43). Además, el autor describe una metodología para las sesiones en donde el paciente puede ir expresando sus emociones y vivencias por medio del arte e ir internalizando lo que le va sucediendo y comprendiendo que “su proceso tiene impacto sobre otras personas” (Duncan, 2007, p.45).

Las personas que presentan dificultad para regular sus niveles de rabia, impulsividad e ira podrían verse beneficiados al realizar sesiones de Arte Terapia, ya que ésta permite “la creación de imágenes visuales, en el contexto específico de satisfacer las necesidades de respiración mental: expresar, contener y transformar la angustia y la perturbación, y hacer, reevaluar y cambiar significados y entendimientos” (Learmonth, 2009, p.2), por lo que podría ayudar a ciertas personas con problemas en la regulación emocional de la rabia a ir comprendiendo la emoción y cómo ésta se conecta con el comportamiento y conocimiento.

Por otro lado, el proceso de creación en sesiones de arte terapia puede ayudar a manejar y controlar los comportamientos desfavorables generados por el sentimiento de la rabia, como la violencia, descontrol de impulsos, frustración e impulsividad (Acevedo Aparicio, 2016; Ali & Ayaz Habib, 2017; Groves & Huber, 2003; Robles Gálvez, 2011). Respecto a eso Ali y Ayaz Habib (2015) mencionan que “la aplicabilidad de la terapia de arte con niños con problemas emocionales, de desarrollo y comportamiento (...) [es] un tratamiento efectivo en la reducción de la inatención y los comportamientos impulsivos” (p.25) es decir, existirían efectos positivos entre sesiones de arte terapia y disminución de la impulsividad, que está asociada al sentimiento de la rabia.

Dentro de una experiencia arte terapéutica existen variados tipos de materiales y técnicas para cada sesión que pueden utilizarse para beneficiar el proceso creativo de los participantes y enriquecer la comprensión de sus sentimientos y procesamientos internos. Kramer (1971, citada en López Martínez, 2011) plantea cinco formas diferentes de manipular el material, distinguiendo a su vez las posibles reacciones psicológicas que tiene cada uno de los usos. Éstas son: actividad persecutoria, arte al servicio de la defensa, pictografía, expresión formada y descarga caótica, la última es la más asociada al sentimiento de la rabia puesto que es reconocida como “la utilización destructiva de materiales para descargar emociones negativas intensas como la rabia, angustia o la impotencia” (López Martínez, 2011, p.188).

Considerando la importancia de manejar diferentes estrategias de regulación emocional en un contexto de arte terapia donde los materiales se convierten “en un recordatorio visceral de la experiencia, permitiendo que los recuerdos no procesados fueran llevados a la vida” (O’Brien, 2004, p.11) sirviendo de apoyo y comprensión del sentimiento de la rabia, es que la investigación intentará responder a la siguiente pregunta:

¿Cómo un proceso de Arte Terapia puede ayudar en la regulación y comprensión del sentimiento de la rabia?

Y a su vez, las siguientes preguntas específicas:

¿Cuál es la importancia que tiene el vínculo terapéutico en la regulación y comprensión de la rabia? ¿De qué manera incide la relación triangular en la regulación y comprensión del sentimiento de la rabia? y finalmente ¿De qué manera actúa el proceso creativo y uso de determinados materiales en la comprensión y regulación del sentimiento de la rabia?

3.2.- Relevancia teórica, práctica y/o metodológica:

Las emociones han sido estudiadas por múltiples especialidades como por ejemplo la psicología, filosofía, sociología, educación y medicina permitiendo comprender el desarrollo humano a nivel cerebral, cognitivo y afectivo que está implicado en la evolución y comprensión de las emociones. Music (2014) realiza un análisis de caso desde la psiquiatría identificando que

Ayudar a un niño a regular las emociones puede, de hecho, ser el precursor de la autorreflexión. Mientras que las capacidades cerebrales superiores pueden permitirnos reflexionar sobre lo que pensamos y sentimos (...) un estado desesperado o muy ansioso o aterrorizado, viene acompañado de una poderosa actividad del sistema límbico subcortical, que interfiere con la capacidad de acceder a los circuitos cerebrales autoreflexivos prefrontales. (p. 4)

Por otro lado, se han encontrado estudios vinculando la emoción de la rabia con el arte, en especial cómo el arte y proceso creativo sirven para poder comprender y manejar dicha emoción. Kaplan (1998) escribió “Imágenes de ira y edad: nuevas investigaciones en el arte de la ira” en donde se realiza un estudio cuantitativo utilizando el Inventario de Expresión de Ira Estado-Rasgo de Spielberger (STAXI) para determinar si existía relación entre la rabia, los dibujos con temáticas de rabia y edad de los participantes. Dentro de los resultados que se obtuvieron fueron que “los puntajes brutos del Rasgo de la rabia y la Expresión de la rabia, arrojaron una disminución con la edad” (p.117).

Sumado al estudio anterior encontramos “Arte y Gestión de la Ira” de Groves y Huber (2003), el cual describe la experiencia de una de las escritoras realizando una intervención artística a estudiantes de entre 12 y 15 años de edad ingresados a una Escuela Diurna del Centro de Salud Mental del Condado, debido a que no pueden tener éxito en una sala de clases normal, dado a sus altos niveles de rabia, impulsividad, agresividad y otros problemas. Groves concluye mencionando:

Lo que comenzó como un estudio para determinar si el proceso creativo podría ser una herramienta viable en el manejo de la ira, se convirtió en mucho más. A través del éxito de los estudiantes al probar nuevas experiencias, trabajar cooperativamente, aprender de los errores, resolver problemas y completar tareas, desarrollaron autocontrol, aprendieron respeto, comenzaron a confiar y formaron una comunidad. Aprendiendo juntos en el entorno de la Escuela Diurna, utilizando el arte como vehículo para controlar y lograr resultados, experimentamos y exploramos la aceptación y el logro. (p.192)

En lo que respecta a investigaciones realizadas en niños y adolescentes, se encontraron algunas tesis que hablan sobre regulación emocional y arte terapia. Una de ellas es la de Vial Montero (2017) que, tras un estudio cualitativo realizado a un joven en contexto de reclusión y problemas en su regulación emocional de la rabia, identifica el “valor de la Arte Terapia, como forma de expresión y de comunicación del mundo interno del participante, hacia la arte terapeuta-investigadora” (p.73). Por otro lado, la tesis de Acevedo Aparicio (2016) es un estudio cuantitativo en donde se aplica un pre test, evaluación inicial, y un post test, evaluación final, para saber el impacto que tiene un programa de Arte Terapia en la disminución de la agresividad en adolescentes entre los 12 y 17 años, concluyendo que la muestra no fue significativa y hubo una leve disminución de la agresividad tras la aplicación del programa. Similar a ello, la tesis de Robles Gálvez (2011) busca utilizar el arte terapia “como un instrumento para ayudar a los alumnos y alumnas a sociabilizarse y además explorar las posibles causales de los conflictos que ocasionan la agresividad” (p. 34). Las últimas dos tesis, junto con otros estudios, nos permiten comprender que existe una vinculación entre el sentimiento de rabia y la agresividad e impulsividad (Acevedo Aparicio, 2016; Ali & Ayaz Habib, 2017; Liebmann, 2008; Murphy, Paisley & Pardoe, 2004; Róbles Gálvez).

A partir de lo anteriormente mencionado y tras la revisión bibliográfica se ha identificado que sería relevante esta investigación, pues pretende investigar cómo el proceso de arte terapia puede ayudar a la regulación y comprensión de la rabia en niños desde una mirada completa al triángulo terapéutico que involucra al arte terapeuta, paciente y la obra como elementos claves y decisivos en el proceso de terapia. Además, pues permitirá profundizar

aún más en los elementos asociados al sentimiento de la rabia, como la impulsividad y agresividad.

3.3 Marco Teórico

A continuación, se ahondará un poco más en la historia del Arte terapia con el fin de poder comprender dicho proceso terapéutico desde sus inicios hasta lo que se conoce actualmente y en nuestra realidad chilena. También se identificarán los elementos centrales dentro del arte terapia para tener una idea macro de los elementos que se presentan en la pregunta de investigación y son objeto de análisis a lo largo de la investigación.

Emociones y regulación emocional

Dentro del desarrollo de la personalidad del individuo está lo que se conoce como emocionalidad y regulación emocional, aspectos que están profundamente relacionados con el desarrollo social y cognitivo de la persona. La emocionalidad se refiere a la forma en que cada persona transmite sus emociones y a “que tan fácil y que tan intensamente las emociones son desencadenadas” (Ascencio, Caycedo, Delgado & Gutiérrez, 2005, p.159). La regulación emocional, por su parte está asociada a la forma en que manejamos nuestras emociones en función de una conducta social, es decir es el “manejo eficiente de la activación emocional con el fin de tener un funcionamiento social efectivo” (Calkis, 1994, citado en Ascencio et al., 2005, p.159). Cuando hablamos de auto regulación emocional nos referimos principalmente a que la persona ha adquirido las habilidades y conocimientos sobre sus emociones que le permiten responder en forma asertiva, es decir ser capaz de “responder a las demandas del medio con un rango de emociones en una manera socialmente aceptada y

lo suficientemente flexible” (Cole (s,f), citado en Hagekull & Bohlin, 2004 citado en Ascencio et al., 2005, p.159).

En lo que respecta a la emocionalidad y regulación emocional de los niños se debe tomar en consideración que la forma en la que ellos vayan desarrollando dichas cualidades de su personalidad dependerá en gran medida de sus cuidadores y contexto familiar-escolar y luego en la edad escolar comenzarán a buscar apoyo en sus pares (Ascencio et al., 2005). También es importante considerar que “no todos los niños desarrollan sistemas regulatorios eficientes, las diferencias individuales tanto en términos biológicos como en cuanto a la historia de aprendizaje pueden tener efectos debilitadores importantes” (Ascencio et al., 2005, p.160), lo que se ve reflejado en la manera que manejan sus emociones, es decir en las estrategias que disponen de regulación emocional. Estas estrategias pueden ser trabajada por medio del Arte Terapia, ya que mediante la exploración y utilización de materiales la persona puede ir traspasando esa emocionalidad que surge en el cuerpo y en el conocimiento hacia una exploración no verbal que permita liberar y conectar lo que se va sintiendo.

Arte Terapia y triángulo terapéutico

La disciplina de Arte Terapia surge en 1940-1970 con Margaret Naumburg y Edith Kramer como pioneras, las cuales comenzaron a establecer conexiones entre el proceso creativo y la psicología en sus pacientes. Actualmente se conoce el Arte Terapia como “una disciplina híbrida basada fundamentalmente en los campos del arte y la psicología...” (Vick, 2012, p.1), en donde es necesario que exista un arte terapeuta, paciente y obra para poder catalogarse como tal. Ahora, si nos situamos en el marco nacional, es a partir del 2006 que

la disciplina se vuelve visible con la creación de la Asociación Chilena de Arte Terapia [ACAT] la cual conceptualiza la especialidad como:

Una disciplina que se fundamenta en las creaciones visuales que realiza una persona con diversos materiales artísticos para la creación de una obra visual. Este proceso creativo da lugar a una reflexión entre creador/a y arteterapeuta, en torno a la obra, pudiendo observar, dar un significado y elaborar la experiencia. (ACAT, 2017)

Si tomamos la definición anterior, podemos identificar tres elementos que son centrales al momento de entender el Arte Terapia, éstos son: persona-paciente, obra visual y arte terapeuta, los cuales en interacción se conocen como triángulo terapéutico. Joy Shaverien (2000) habla sobre éste triángulo y cómo se “constituye de manera variada en settings diferentes y con diversos grupos de clientes” (p.55), además menciona diferentes interacciones entre los agentes de la relación triangular, a cada uno de ellos le asigna un nombre particular y nos permite ir entendiendo cuál es el rol que se le otorga a cada vértice del triángulo terapéutico dependiendo del enfoque que se le dé a la terapia. En primer lugar, la autora menciona la categoría de “Arte Terapia” en donde el foco está situado en la relación que ocurre entre el paciente y el arteterapeuta, destacando principalmente la existencia, casi inevitable, de una transferencia que puede ser o no interpretada por el arteterapeuta. En “arte terapia” la imagen se vuelve el elemento de la transferencia, es decir, “(...) podemos considerar la imagen como la figura y la relación terapéutica como el terreno/fondo necesario desde donde emerge” (Shaverien, 2000, p.66). En esta categoría, cobra gran relevancia “(...) el compromiso no verbal con la imagen” (Shaverien, 2000, p.66) y esto se debe principalmente a que la imagen es elemento de transferencia que entrega información acerca del mundo interno y externo del paciente, información que puede ser interpretada o

simplemente recolectada por el terapeuta cuando no es útil para el paciente. A continuación, la imagen de Shaverien (2000) sobre “Arte Terapia”:

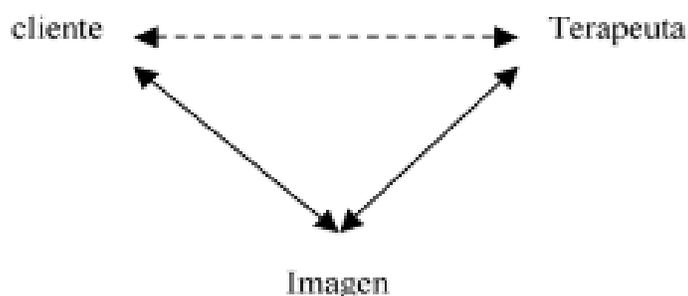


Figura 2.7 La transferencia de chivo expiatorio

La segunda categoría propuesta por la autora es la “Psicoterapia por el Arte” la cual se diferencia de la anterior debido a “que en arte terapia, a pesar de que la transferencia siempre está presente, no es siempre posible el analizarla. En psicoterapia por el arte es posible trabajar completamente con la transferencia” (Shaverien, 2000, p.69). Por lo que, a raíz de lo anterior, podemos mencionar que en la “psicoterapia por el arte” lo esencial es la relación terapéutica y la forma en que se le da significado a la transferencia, “aquí la relación terapéutica es la figura y la imagen es el fondo” (Shaverien, 2000, p.70). En otras palabras, el enfoque es la transferencia que surge a partir de la imagen, pero ésta no es el elemento central sino más bien una herramienta para que la relación entre paciente-terapeuta pueda llevarse a cabo, esto puede generar que “el paciente no se involucre por completo en el proceso artístico” (Shaverien, 2000, p.70), ya que el objeto creado funciona como medio y no como fin. A continuación, la imagen de Shaverien (2000) sobre “Psicoterapia por el arte”:

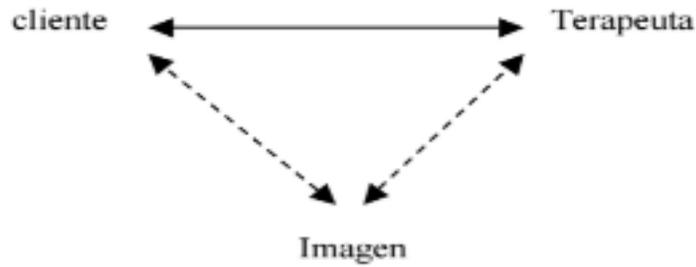


Figura 2.8 Psicoterapia por el arte- Eje central la relación terapéutica

La última categoría corresponde a la “Psicoterapia analítica del arte”, en ella todos los vértices del triángulo participan de manera activa, generando un campo dinámico que genera transferencia y contratransferencia. Comprendiendo como transferencia la acción inconsciente del paciente de trasladar al terapeuta y/o la obra aspectos de su pasado o de vínculos anteriores, contratransferencia por su parte, se refiere a esa misma acción de trasladar, pero ahora por parte del terapeuta hacia los vértices del triángulo. Por otro lado, en esta categoría se entiende que todos los agentes del triángulo se relacionan y valoran dentro de la terapia como elementos vinculados entre sí, no con roles aislados, sino que con funciones que se entrelazan dinámicamente. Por otra parte, en esta categoría la palabra “analítica” cobra relevancia pues hace referencia a la “conciencia que se logra a través de la relación del cliente hacia el trabajo artístico, así como a través de la relación terapéutica” (Shaverien, 2000, p.72), lo anterior vuelve a expresar el dinamismo que se forma por la relación entre imagen - artista - arte terapeuta y cómo en esta categoría ninguno de los ejes es más importante que el otro, por el contrario se toma en consideración que cada vértice y la relación que tiene con el otro es de suma importancia para comprender al paciente, su mundo interno y externo, para darle relevancia a la imagen y a la contratransferencia que

surge del terapeuta. A continuación, la imagen de Shaverien (2000) sobre “Psicoterapia analítica del arte”:

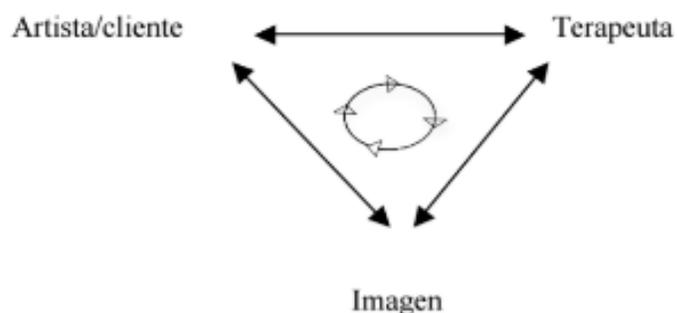


Figura 2.9 El campo dinámico

A raíz de estas distinciones realizadas por Joy Shaverien (2000) es que debemos entender que en la presente investigación se pretende abarcar la relación triangular desde la categoría “Psicoterapia analítica del arte”, comprendiendo que lo esencial es la interacción entre cada uno de los elementos del triángulo.

Importancia de los materiales

Para comprender la relación triangular, es fundamental tomar en consideración el proceso creativo y uso de materiales, pues éstos tendrán un efecto en los tres vértices del triángulo terapéutico: paciente, terapeuta y obra creada. En relación a ello es que López Martínez (2011) menciona que “las técnicas y materiales plástico-visuales son una parte esencial del proceso arte terapéutico por la función mediadora que van a establecer entre el/los paciente/s y el arteterapeuta” (p.184). Por otro lado, es necesario identificar las cualidades y características de los materiales a utilizar, puesto que éstos van a influir en la manera que se

desarrolle la sesión, ya que “los objetivos planteados, durante las sesiones, y las características de los usuarios condicionan la elección de los materiales y técnicas plástico-visuales, por parte del arteterapeuta” (Wadson, 1980; Dalley, 1987 citadas en López Martínez, 2011).

Por otra parte, cada material presenta cualidades particulares que otorgan cierto nivel de resistencia o control al momento de usarlos. Respecto a ello Wadson (1980 citada en López Martínez, 2011) menciona que “los materiales con un grado de dureza alto son más fáciles de controlar. Respecto a los materiales blandos o fluidos percibe en la mayoría de sus pacientes una mayor tolerancia y aceptación a la incertidumbre” (p.186). Sumado a ello Landgarten (citada en López Martínez, 2011) realiza una tabla de clasificación para identificar aquellos elementos que permiten mayor manejo para los pacientes (control alto), a los que se encuentran en la mitad (control medio) y aquellos que necesitan mayor apoyo o manejo (control bajo), la cual permite comprender un poco la materialidad de cada elemento. Además de las cualidades de los materiales, es importante tomar en consideración las diversas formas de manipulación de los elementos. Respecto a ello Kramer (1971, citada en López Martínez, 2011) habla de cinco maneras de manipular el material. La primera es la actividad “persecutoria” que se caracteriza principalmente por la exploración del material y la manipulación a nivel de sensaciones perceptivas, un ejemplo de esto es el salpicar, amasar y esparcir. Por otro lado, existe la “descarga caótica” la cual se trata de “la utilización destructiva de los materiales para descargar emociones negativas intensas como la rabia, la angustia y la impotencia” (p.188), algunos ejemplos son la técnica del dripping (gotear), aplastar o golpear los materiales. También menciona el “arte al servicio de la defensa” que es principalmente realizar trabajos artísticos guiados por elementos estereotipados como lo

son el copiar, dibujar siempre los mismo. La manipulación en forma de pictografía corresponde a la utilización del dibujo como complemento o reemplazo de la palabra los cuales necesitan de la explicación del creador. Finalmente está la “expresión formada” la cual se caracteriza por ser “producciones o actuaciones que contienen un nivel simbólico complejo, cargadas emocionalmente” (p.188). Estas diferentes maneras de manipular el material nos entregan cierta información respecto al paciente y a sus posibles reacciones psicológicas que no podemos pasar por algo al momento de realizar las sesiones de arte terapia (Kramer 1971 citada en López Martínez, 2011).

Por lo anterior, es que además de considerar el triángulo terapéutico como ejes centrales de investigaciones debemos tomar en cuenta los tipos de materiales y su manipulación para lograr comprender la interacción que surge dentro del espacio arte terapéutico entre paciente, arte-terapeuta y materiales. Además de tomar en consideración las cualidades de los materiales que nos van a permitir observar las elecciones y movimientos del paciente en base a la materialidad de los elementos que decida utilizar.

4. OBJETIVOS:

Objetivo General:

Describir un proceso arte terapéutico y sus posibles beneficios en la regulación y comprensión del sentimiento de la rabia.

Objetivos Específicos:

1. Identificar la importancia del vínculo terapéutico en la regulación del sentimiento de la rabia.
2. Describir la relación triangular y su relación con el proceso de comprensión y regulación del sentimiento de la rabia.
3. Describir el proceso creativo, uso de materiales y creación de obra en el proceso de comprensión y regulación del sentimiento de la rabia.

5.- METODOLOGÍA.

5.1.- Perspectiva paradigmática de la investigación

Según la construcción del problema de investigación, la propuesta metodológica se fundamenta en el paradigma cualitativo, pues el estudio privilegia la descripción de sesiones de arte terapia desde una comprensión global del proceso arte terapéutico de un paciente con desregulación emocional del sentimiento de la rabia, lo que implica tomar en consideración aspectos contextuales, emocionales, sociales y familiares del paciente, del terapeuta y del ambiente terapéutico, junto con las manifestaciones provenientes de la rabia como la impulsividad, baja tolerancia a la frustración entre otras.

Por otro lado, podemos entender esta investigación cualitativa desde la comprensión del ser humano como ente social y comunicativo, permitiendo dar cuenta que las personas van constituyendo y formulando su propio yo en interrelación con el otro, en esta investigación paciente y terapeuta actúan en un mismo espacio, interpretando y dándole sentido a sus propias vivencias en base a sus respectivas relaciones (Pérez Serrano, 1994). Es por esa razón que podemos decir que la presente investigación cualitativa “se desarrolla básicamente en un contexto de interacción personal” (García, Gil & Rodríguez, 1996, p.11).

Sumado a lo anterior, se privilegia la interpretación que el propio sujeto le va a dar a sus obras artísticas dentro del marco arte terapéutico, es decir resulta más valioso el proceso creativo y propia actividad interpretativa de la obra por parte del paciente, más que las experiencias y opiniones del terapeuta-investigador. Lo que permite que esta investigación

penetre “en el mundo personal de los sujetos, es decir, estudia cómo interpretan las situaciones, qué significan para ellos, qué intenciones tienen.” (Prieto, 2001, p.9).

Finalmente, cabe destacar que esta investigación busca que el investigador se despoje de sus prejuicios e ideas preconcebidas sobre la regulación emocional del sentimiento de la rabia, para poder comprender en profundidad desde un lugar neutro la historia y vivencia personal del paciente. En otras palabras, se busca que “a través de su habilidad, paciencia, perspicacia y visión” (García, Gil, & Rodríguez, 1996, p.9) pueda profundizar en las diferentes realidades y características del objeto de estudio de la manera más objetiva posible.

5.2.- Tipo de investigación:

La investigación corresponde a un estudio de caso, pues lo que se busca es estudiar un solo caso, es decir analizar y describir la realidad y proceso arte terapéutico de un solo participante con problemas en su regulación emocional, he ahí lo que Eisenhardt (1989 citado en Martínez Carazo, 2006) menciona como “una estrategia de investigación dirigida a comprender las dinámicas presentes en contextos singulares” (p.174). Lo que en este caso correspondería al contexto arte-terapéutico y a la forma en que interactúan los elementos presentes en él.

Por otra parte, utilizaremos el estudio de caso pues resulta esencial incluir diferentes perspectivas en el análisis y tomar en consideración los diferentes agentes que se interrelacionan en un proceso arte terapéutico (paciente-terapeuta-obra), este tipo de investigación nos permite incluir múltiples perspectivas dentro del análisis de la regulación

emocional de la rabia, como la relación triangular, el contexto y relaciones familiares, evitando estudiar solo desde una mirada aquello que va surgiendo en las sesiones de Arte Terapia (Chetty, 1996 citado en Martínez Carazo, 2006, p. 175).

Por último, cabe mencionar que el estudio de caso nos permitirá explorar de forma más profunda los aspectos asociados a la regulación emocional de la rabia y cómo el proceso arte terapéutico va influyendo en él, pues no se cierra a una sola realidad, sino que da apertura para la aparición de nuevas ideas y temas.

5.3.- Descripción del diseño

La investigación comenzó en marzo del 2018 proyectándose como término marzo del año siguiente. Durante el proceso de realización de la investigación se planteó un problema de investigación que permitiera abarcar de forma oportuna un área de interés vinculada con el Arte Terapia. En este caso la formulación del problema de investigación fue determinado por el contexto y características de los participantes pertenecientes al lugar donde la investigadora realiza su práctica profesional del Magíster de Arte Terapia de la Universidad del Desarrollo.

La investigadora realiza su práctica profesional en un colegio particular del sector de lo Barnechea de la Región Metropolitana, comenzando en marzo, tras haber recibido la confirmación por parte del colegio de la solicitud de realizar en el establecimiento la práctica para optar al Título de Magister en Arte Terapia. Allí, la investigadora comienza un proceso inicial con las psicólogas y directora de la sección de básica para determinar posibles

participantes para realizar sesiones grupales y un alumno/a para sesión individual. Se identificó que la investigación se realizaría con el participante de las sesiones individuales, logrando seleccionar un participante, en conjunto con las especialistas del colegio, que tuviera los criterios de inclusión necesarios para la investigación.

Una vez identificado el participante y asegurándose que cumpliera con los criterios de inclusión que respondieran al problema de investigación, es que se comenzó una búsqueda exhaustiva de información para la formulación de la relevancia teórica y práctica del estudio. Posteriormente, se realiza el marco teórico que sustenta la investigación desde referentes teóricos, pero sin dejar de lado la flexibilidad es decir “la posibilidad de modificar lo ya previsto en el diseño inicial, en cuánto volumen y calidad de la información” (Quintana, 2006, p.61).

Luego viene la obtención/recopilación de información, la que en ese caso fue a través de las grabaciones audio-visuales de las sesiones de Arte terapia, recopilación de entrevistas y diario de campo, esperando con ello obtener la mayor cantidad de información del proceso creativo, conversaciones ocurridas dentro de la sesión, setting, obra y relatos de los participantes. Las sesiones seleccionadas fueron 5, todas realizadas en la misma sala de clases del colegio, con una duración de 60 minutos y se registraron hasta el mes de julio del 2018.

Durante el mes de octubre del 2018 se inicia el proceso de análisis de la información, siendo el primer paso hacia la comprensión del problema de investigación planteado. En primera instancia se realiza una selección de las sesiones de Arte Terapia, se revisan las grabaciones con sus transcripciones, obras creadas, entrevistas y diario de campo con el fin

de revisar en detalle toda la información recolectada. Posteriormente, se organiza la información mediante la identificación de ciertos rótulos relevantes a la temática de investigación con el fin de establecer una pre-categorización de la información seleccionada.

En el mes de diciembre del 2018 se definen las categorías luego de una revisión detallada a la rotulación y pre-categorización. Identificando en este caso 3 grandes categorías con sus subcategorías para dar paso, en enero y febrero del 2019 a la interpretación de los datos que corresponde a la parte final del estudio, permitiendo reflexionar y sistematizar la información y luego la elaboración de la discusión y conclusión de la investigación para ser entregado en el mes de marzo del mismo año.

5.3.1.- Descripción de los ámbitos temáticos

La investigación necesita de la comprensión y entendimiento de los siguientes conceptos:

- a)Regulación emocional: se conoce como tal a la capacidad de manejar y entender las emociones de manera que podamos responder de forma apropiada a aquello que nos pasa, por lo mismo es que Thompson y Calkins (1996, citado en Grantz & Roemer, 2004) mencionan que la regulación emocional “implica el monitoreo y la evaluación de la experiencia emocional en adición a su modificación, destacando la importancia de la conciencia y la comprensión de las emociones” con el fin de poder responder de acuerdo al contexto. Por otro lado, Grantz y Roemer (2004)

mencionan que existen ciertos elementos que forman parte de esta regulación emocional, los cuales sería:

(a)Conciencia y comprensión de las emociones, (b) aceptación de las emociones, (c) capacidad de controlar comportamientos impulsivos y comportarse de acuerdo con los objetivos deseados al experimentar emociones negativas, y (d) capacidad de utilizar estrategias de regulación de emociones de manera flexible para modular respuestas emocionales de la manera deseada con el fin de cumplir objetivos individuales y demandas situacionales. (p.42)

b)Sentimiento de rabia: en primer lugar, debemos entender que los sentimientos nos permiten conceptualizar aquellas imágenes corporales producidas por las emociones, entender aquello que tiene una calidad de bueno o malo (Duncan, 2007). La rabia, por ende, se entiende como una emoción sumamente compleja que involucra “excitación física y hostilidad cognitiva” (Bleek et al., 2006, p.13) generalmente asociada a algo negativo, sin embargo, es necesario entender que sentir rabia “es un mecanismo de defensa y parte de la respuesta del ‘vuela o pelea’, que todos tenemos que aprender a manejar” (Moules, 2008, p. 43).

c)Arte Terapia: es una disciplina en donde se conecta la psicología con el arte, con el fin de trabajar terapéuticamente con los participantes, según Marinovic (2003 citado en Asociación chilena de Arte Terapia, 2017) el “Arte Terapia es una especialización profesional de servicio humano, que utiliza diversos medios

artísticos y los procesos creativos con fines terapéuticos, educativos, de prevención, rehabilitación y desarrollo personal”.

d) Triángulo terapéutico: corresponde a los elementos que forman parte de la experiencia terapéutica, en este caso al hablar de Arte Terapia los elementos del triángulo terapéutico serán paciente, arte terapeuta y obra, los cuales interactúan, se relacionan y generan un campo dinámico entre ellos (Shaverien, 2000).

5.4.- Elección de Tamaños Muestrales:

Se realizará un muestreo por conveniencia de manera que se pueda “obtener la mejor información en el menor tiempo posible” (Quintana & Montgomery, 2006, p.59), realizando la selección de un participante en un contexto institucional escolar. Se le denomina muestreo por conveniencia, pues la selección del participante es en base a ciertas características particulares identificadas por la investigadora. En este caso la tendencia investigativa fue comprender y dar sentido al sentimiento de la rabia mediante sesiones de Arte Terapia, por lo que el/la participante debía cumplir con el requisito base de poseer dificultades de regulación emocional, específicamente con la rabia.

Criterios de Inclusión:

1. Dificultades en la regulación de la rabia: tendencia agresiva, impulsividad y problemas de frustración con historial de observación, registro o diagnóstico previo realizado por un especialista.

2. Niños entre los 5-7 años de edad, principalmente porque en esa etapa existen cambios a nivel cognitivo que “juegan un papel importante en la adquisición de auto-regulación” (Asencio et al., 2005, p.60) lo que permitirá abordar de mejor manera la investigación. A su vez existen artículos que mencionan que es en esa edad donde empiezan a “entender nuevas dimensiones en su mundo emocional: experiencias internas como memorias, miedos y deseos” (Hoyos de los Ríos, Moreno Torres, Palacio Sañudo, Restrepo Cervantes & Sabatier, 2017, p. 10) lo que permitiría un mejor un análisis y comprensión del problema de investigación.

Criterios de exclusión:

1. No tener adherencia al tratamiento debido al contexto familiar.

5.5.- Elección de técnicas de producción de información y/o recolección de datos:

La investigación utilizará diferentes técnicas de recopilación y producción de información.

Estas son:

- a) Observación: se llevará a cabo mediante el registro audiovisual de cada una de las sesiones, que luego serán revisadas y descritas minuciosamente mediante un registro ampliado de los videos de manera que se pueda “registrar en forma escrita y mecánica todo lo que se observa, por más insignificante que parezca (...)” (Prieto, 2001, p.36) con el fin de disponer de la mayor información posible y ser lo más objetivos posibles respecto a la conducta y proceso del participante. Adicionalmente se utilizará el registro fotográfico de las obras del participante, ya que “pueden constituir registros

importantes para ilustrar episodios concretos y de soporte visual de otras técnicas utilizadas” (Prieto, 2001, p.39).

- b) Entrevistas: con los padres del menor, para producir información importante desde la mirada de otros actores. Dentro de la entrevista se aplicará:
 - 4. Entrevistas abiertas: para obtener información general de la percepción de los padres sobre el niño y posibles cambios.
 - 5. Anamnesis: es un formato de entrevista del estilo pregunta respuesta, que pretende recolectar información proveniente del pasado y asociado al contexto del paciente (ver anexo IV).
 - 6. Conversaciones informales: que permitan comprender y visualizar la “experiencia, emociones y sentimientos de los entrevistados. Sus observaciones y opiniones nos permiten conocer aspectos de la realidad que aparecen difusos para el investigador, utilizando los propios términos y conceptos del entrevistado.” (Prieto, 2001, p.36)
- c) Diario de campo: se recopila información mediante documentos con información del paciente. Uno de ellos es el diario de campo que posee toda la información que va registrando la investigadora durante las sesiones. Además, el paciente irá registrando en un tablero sus emociones de la sesión, éste lo guardará la arte terapeuta sesión a sesión. A continuación, se presenta el tablero que irá marcando el/la participante:



- d) Documentos oficiales: que corresponden a los registros y antecedentes que posee el colegio sobre conductas, tratamientos, registros anecdóticos del niño en el contexto escolar.

5.6.- Metodología para el análisis

La metodología de análisis de la investigación será de análisis categorial, lo que se refiere a organizar la información por categorías de estudio, lo que permitirá agrupar toda la documentación recolectada por focos de interés. En palabras de Prieto (2001) “este proceso implica el ordenamiento de los datos y su organización en patrones o categorías o unidades descriptivas básicas” (p.39).

Para la realización del análisis se llevó a cabo un proceso inicial de selección de las sesiones a analizar, buscando que éstas fueran atinentes a la temática y mostraran ciertos hitos del proceso llevado a cabo con el participante en cuanto a la regulación emocional del

sentimiento de la rabia y al proceso arte terapéutico, incorporando con ello las obras como elementos importantes para determinar las sesiones a analizar. Una vez seleccionadas y hecho ya los registros ampliados de cada una de ellas, se comenzó el proceso de rotulación para luego agrupar en pre-categorías que dieran cuenta de las temáticas recurrentes en las sesiones. Finalmente, se realizó una revisión más minuciosa y acotada que permitiera abarcar la información de manera más sencilla para el análisis posterior, quedando con ello tres grandes categorías que contienen la información de las sesiones, incluyendo las obras realizadas y comentarios del participante y la investigadora.

5.7. Aspectos éticos

A lo largo de la investigación fue fundamental seguir ciertos criterios éticos que promuevan la seguridad, bienestar y principalmente confidencialidad del proceso terapéutico llevado a cabo. Para ello fue primordial tomar en consideración que independiente de que el participante sea menor de edad, se requiere de su autorización y consentimiento para proseguir con las sesiones, registro audio-visual y entrevistas durante el proceso que dure la intervención. Es por esta razón que se le explicará al participante, en un lenguaje apropiado para su entendimiento, en qué consiste la investigación y las sesiones de arte terapia, además de explicarle que su participación es voluntaria y que todo lo que suceda dentro del marco terapéutico de las sesiones tienen un valor confidencial, esto será expresado en un consentimiento adaptado para la edad del participante (ver anexo III), el cual deberá firmar. A los padres del menor se les pedirá firmar un consentimiento (ver anexo II) de manera que ellos también estén en conocimiento de lo que se hará.

Además de ello se tomó en consideración los derechos del niño como base para que la sesiones se enmarcan dentro de un contexto global en donde el menor posee derechos y deben ser validados continuamente en el contexto para que éste no se sienta amenazado ni perjudicado bajo ningún caso. Por lo mismo, es que durante las sesiones de arte Terapia se enfatizó principalmente en el artículo 13 de la convención de los derechos del niño del Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF] (1990) la cual establece que:

El niño tendrá derecho a la libertad de expresión; ese derecho incluirá la libertad de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de todo tipo, sin consideración de fronteras, ya sea oralmente, por escrito o impresas, en forma artística o por cualquier otro medio elegido por el niño. (p.7)

Por último, es importante mencionar que en la presentación de los resultados también se tuvo especial cuidado en resguardar la confidencialidad del participante, evitando exponer el rostro del participante y ocultando cualquier tipo de elemento que pudiera indicar en qué colegio se realizaron las sesiones de arte terapia, con el fin de resguardar y proteger al participante de una posible identificación.

6.- PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

6.1.- Contextualización

La información fue extraída mediante el registro audiovisual y fotográfico del proceso arte terapéutico llevado a cabo por un niño de 7 años de edad diagnosticado con déficit atencional con hiperactividad. La investigación se enmarca dentro de la práctica profesional como Arte terapeuta que cursaba la investigadora en el Magister de Arte Terapia de la Universidad del Desarrollo. Durante todo el proceso de práctica la investigadora recibió supervisión de parte de una Arte terapeuta de la Universidad del Desarrollo y de una Psicóloga del centro educacional donde pertenecía el participante.

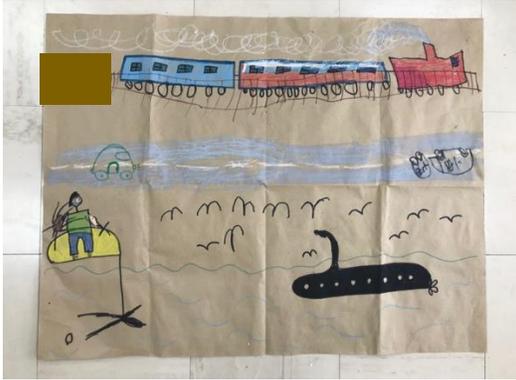
Los registros fueron extraídos a partir de las sesiones realizadas dentro del primer semestre de trabajo con el participante, donde se cerró el primer ciclo de trabajo en un total de 17 sesiones desde marzo a julio del 2018. De todas estas sesiones se seleccionan la número 2, 5, 8, 10 y 17 pues representan los hitos significativos respecto al triangulo terapéutico y la regulación emocional del participante, elementos centrales para la investigación. Las sesiones se realizaron dentro de una de las salas del centro educacional al cual asiste el niño, manteniéndose siempre la misma sala de clases con variación de los materiales de arte a utilizar y las decoraciones de la misma, asociadas a lo que estuvieran viendo los alumnos de dicha sala de clases, por lo que en varias ocasiones se presentaban distractores asociados al cambio de decoración. Cada sesión duró en promedio 55 minutos respectivamente.

Respecto al contexto familiar del participante, es el mayor del segundo matrimonio de su padre, le sigue una hermana pequeña de cuatro años del matrimonio de su madre y padre. Actualmente vive con ellos. Además, tiene una hermana mayor de 25 años y un hermano de 21 años del primer matrimonio de su padre.

La revisión y observación de la información reunida permitió establecer tres grandes categorías de análisis, con sus respectivas subcategorías. A continuación, explicaremos en detalle estas categorías contrastándolas con las obras realizadas y los relatos emergentes.

6.2.- Resumen de las Obras Realizadas

Sesión	Consigna	Obra	
2	Representa un poco de ti, algo que te guste.	Imagen 1 	Obra escultórica tridimensional. Cds Material de desecho (tubo papel confort, papeles) Scotch transparente grueso
5	Trabajar en conjunto, realizar	Imagen 2	Obra bidimensional y pictórica.

	<p>una obra entre investigadora-participante.</p>		<p>Pliego de papel kraft 80cm por 1 metro.</p> <p>Marcadores, lápices pastel graso, crayones y lápices de colores.</p>
<p>8</p>	<p>Crear una obra oculta para luego ser intervenida por el otro.</p>	<p>Imagen 3</p>  <p>Imagen 4</p>	<p>Obra bidimensional y pictórica.</p> <p>Block blanco tamaño liceo</p> <p>Marcadores, lápices pastel graso, crayones y lápices de colores.</p>

			
10	Representación de las emociones tras la lectura del libro “El monstruo de las emociones”	Imagen 5 	Obra escultórica tridimensional. Masa Creativ 4 colores (verde, amarillo, rojo y azul)
17	Representar Cómo te sientes por la vuelta a las sesiones y por la ausencia que tuvimos.	Imagen 6 	Obra bidimensional y pictórica. Pizarra Plumones de pizarra azul, verde y negro.

6.3.-Análisis Categorical:

Se delimitaron tres categorías de análisis que permiten dar cuenta de las estrategias de regulación emocional asociadas al rendimiento. La categoría n° 1 comprende auto exigencia y desregulación. La categoría n° 2 tiene relación con las formas de resolución ante situaciones amenazantes. Por último, la categoría n°3 se refiere a los aspectos vinculados con la Inteligencia emocional del participante. A continuación, profundizaremos en estas categorías.

6.3.1.- Auto exigencia y desregulación emocional

6.3.1.1- Subcategoría 1: Énfasis en el rendimiento

Tras la revisión de la información y análisis del discurso, obras y aspectos no verbales del participante se identificó su tendencia a ver las cosas desde el ámbito del rendimiento, es decir a analizar sus acciones y las de los otros en base al cumplimiento de patrones pre-establecidos de rendimiento. Este foco conlleva que el participante adopte ciertas actitudes de manera de prevenir y/o sobrellevar el posible fracaso.

Comenzaremos por analizar diferentes situaciones que nos permiten dar cuenta de su interés hacia el rendimiento y con ello comprender su comportamiento.

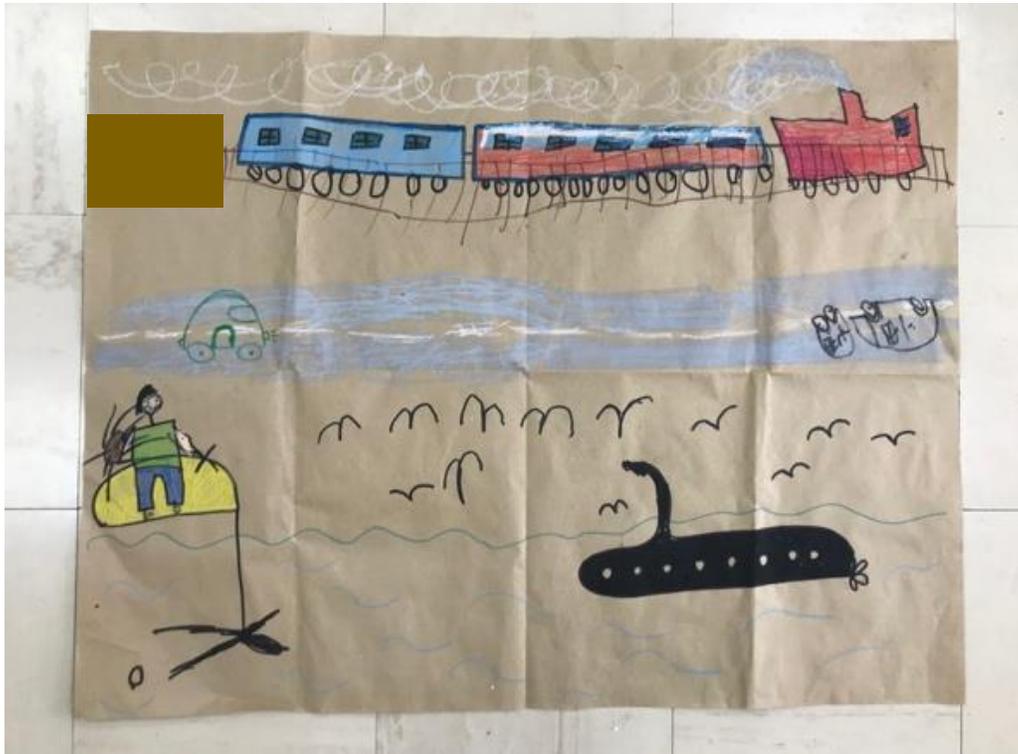
En la sesión N° 5 logramos identificar varios incidentes en los cuales el participante hace referencia al no cumplimiento de sus propios estándares de rendimiento:

Andrés: “Esto me salió peor” /apoya el codo sobre la mesa y su cabeza en la palma de la mano, su voz muestra desagrado/

Hay un pequeño silencio, la investigadora deja de pintar y mira lo que hizo Andrés.

Investigadora: “Ese es el, lo, ¿la hélice?” /apunta al trabajo de Andrés/

Andrés: “Siii, pero me salió peor” /mueve ligeramente la cabeza/



Obra finalizada de la sesión N°5

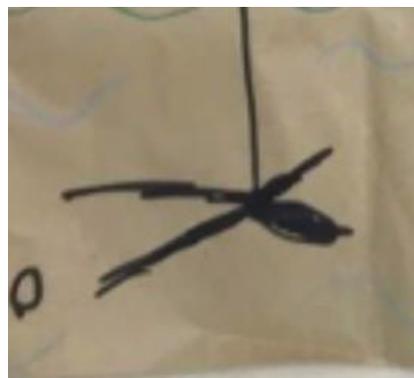


Imagen de la hélice que hace referencia Andrés en el diálogo anterior.

Al observar la imagen vemos como la hélice ha sido remarcada varias veces, el trazo no es uniforme y se ve que existe un trazo inicial que fue repasado una y otra vez, reflejando su idea de que no era lo que esperaba, intentando mediante cada trazo revertir o mejorar aquello que encuentra que no está bien.

Andrés: (...) “Por eso es que todos los dibujos me salen mal, porque no me gusta pintar”

/volviendo a poner uno de sus codos en la mesa y su cabeza apoyada a la palma de la mano/

Investigadora: “Pero ¿por qué dices que salen mal?” /comienza a agarrar algo de la mesa/

Andrés: “Porque de de” /la investigadora interrumpe/

Investigadora: “Si hay muchas...” /Andrés continúa hablando/

Andrés: “porque porque desde cuando era chico no me gustaba pintar” /atrás se escucha la

voz de la investigadora diciendo “ah” / “y por eso no aprendí y por eso ya no sé” /mantiene

su postura corporal, pero se nota como se mueve su cuerpo hacia adelante mientras habla/

Investigadora: “Pero hay muchas cosas de, muchas formas de hacer los dibujos” /mirando el dibujo que está pintando. Hace una pausa/ “No solo una”

Andrés: “No” /mira hacia abajo y deja caer su mano en la mesa dando un golpe con el puño/

Podemos dar cuenta que no solo existe la idea de no cumplir con sus estándares de rendimiento, sino que existe una omisión a sus capacidades, es decir el participante considera que algo le “sale mal” entonces “no me gusta” y por ende “no sé hacerlo” y viceversa:

Andrés: “Además tú no sabes que nací sin pintar, porque a mí no me gustaba cuando era

chico pintar, eso em, es verdad, cuando era chico no me” /inhala fuertemente por la boca/

“gustaba pintar” /sigue haciendo trazos en la hoja, no establecen contacto visual/

Adoptando una manera poco favorable a nivel de regulación emocional, puesto que los mecanismos que adopta no serían los más resilientes para responder ante la percepción de fracaso. Apareciendo ahí la impaciencia, frustración e inseguridad como respuestas a su propia exigencia. En ocasiones el participante muestra esto en la manera que utiliza los materiales, en aspectos no verbales y también en su discurso.

La impaciencia viene acompañada a esa necesidad de control, es decir a anteponerse a la propuesta Arte terapéutica y los materiales que estarán disponibles, para de esa manera poder realizar las cosas de forma rápida y cómo él quiere. Una de las formas más recurrentes de hacerlo era “adivinar” qué materiales iban a estar a su disposición, es decir al ingresar a la sala donde se realizaban las sesiones el participante decía todos los materiales que veía señalando que sabía que serían esos y luego preguntaba qué hacer, esto repitiéndose en varias de las sesiones realizadas.

Sesión N° 2

Andrés: “Lo que justo pensaba, en papel” /mientras ingresa a la sala vestido con el uniforme del colegio, short y polera, zapatillas y calcetines blancos. Lleva una mochila en su espalda y un bolso pequeño colgando en el hombro derecho, en la muñeca derecha tiene algo similar a un vendaje médico”

Investigadora: “Justo pensaste en eso” /mientras cierra la puerta/

Andrés: “Si” /caminando hacia la mesa donde se encuentran los materiales y sacándose la mochila/

Sesión N° 8

Andrés: “Cartón, papel y lápices. Lo dije” /se escucha su voz, pero ambos están fuera del foco de la cámara/

Investigadora: “¿Y cómo adivinaste tan?” /se escucha su voz, siguen fuera del foco de la cámara. Andrés la interrumpe/

Andrés: “Yaaa, dime dime” /se escucha como se cierra la puerta/

Sesión N°10

Investigadora: “Ya Andrés pasa.” /solo se escucha su voz/

Andrés: “¡Plasticiiiiina!” /Gritando, ingresa a la sala con uniforme escolar, pantalón de buzo y polera manga larga. Trae la mochila colgando de un hombro junto con un bolso pequeño, en la otra mano trae un camión de color verde militar/

Investigadora: “Si-i. Ya guarda...” /aparece en el ángulo de la cámara caminando hacia Andrés mientras frota sus manos. Lleva un chaleco negro, pelo recogido en un medio moño, jeans y botas hasta la pantorrilla negras/

Andrés: “¿Y cartón?” /camina hacia el lado/

Esta impaciencia traducida hacia el material va ligada, como se dijo anteriormente a la necesidad de anteponerse a un posible mal rendimiento, pero también acompaña a sus sentimientos de inseguridad o frustración cuando no se encuentra con lo esperado y dificulta el cumplimiento de lo que pretende elaborar. A continuación, se muestra un incidente

relacionado con la presencia de frustración al no poder realizar lo deseado y otro en donde se muestra claramente la inseguridad del participante al no poder realizar lo que desea.

Sesión N°2

Investigadora: “Nos quedan 15 minutos y tenemos que ordenar esto y ahí cerramos y podemos pensar como hacer la punta”

Andrés: “Yapo dime, con qué lo podemos hacer”

Investigadora: “Se, guardemos esto”

Andrés: “Noo” /levantando el tono de voz (con desagrado-disgusto) /

Investigadora: “¿Y por qué no?”

Andrés: “Quiero hacer esto ahora”

Investigadora: “Pero si nos vamos a ir”

Andrés: “¡Quiero hacer esto ahora!” /elevando aún más la voz, casi gritando/

Sesión N°5

Andrés: “no, no puedo” /sin levantar la vista de lo que está haciendo/

Investigadora: “Ahí po, perfecto” /mirando lo que hace Andrés/

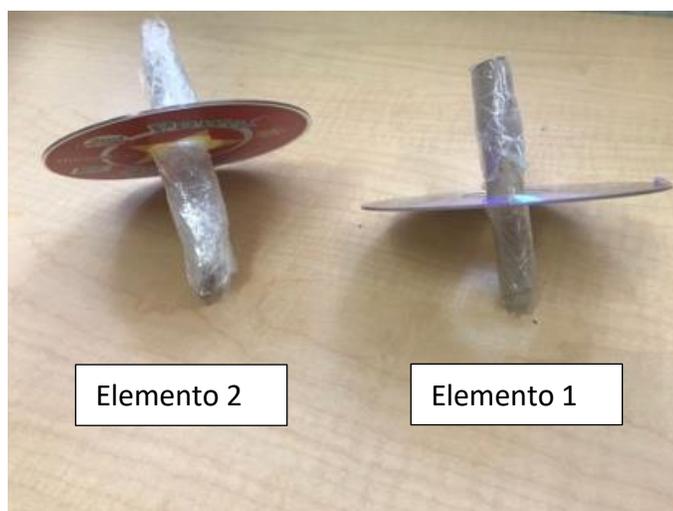
Andrés: “No puedo mira” /pone uno de sus codos sobre la mesa, apoya la cabeza sobre su palma y mira al papel kraft/

Investigadora: “Listo, ahí”

6.3.1.2 - Subcategoría 2: Desregulación emocional ante la percepción de fracaso

Durante las sesiones se fue trabajando con Andrés el reconocimiento de sus propias capacidades, intereses y emociones, logrando identificar que su respuesta emocional ante situaciones adversas o poco favorables reflejaban una desregulación asociada a la percepción de fracaso. Durante la sesión nº2 se trabajo sobre la temática de contar algo de él mismo, algo que le gustara o la investigadora no supiera de él. Los materiales iniciales no fueron los que el participante deseaba, por lo que la investigadora puso a su disposición material de desecho para que el creara algo tridimensional como había pedido tras mostrar su enfado por tener material bidimensional y lápices en un inicio. Tras la creación de lo que el denominó una “bicicleta” fue variando su estado anímico en varias ocasiones debido a la dificultad de realizar lo deseado y por ende no cumplir con sus propias expectativas:

Andrés: “Ummmm, Umrrrrr (gruñidos) no sirve” /tira el pedazo de cartón hacia adelante con fuerza/



Obra finalizada de la sesión relatada



Elemento 2

La obra final muestra una clara diferencia entre el elemento 1 que creó de acuerdo a sus parámetros y el elemento 2 que fue aquel que le produjo mayor frustración y rabia llegando incluso a mencionar que *“No sirve porque no se mete” /tira el CD sobre la mesa y aprieta con fuerza la punta del papel utilizando ambas manos. Mira a la investigadora/*” El segundo elemento muestra la presencia de gran cantidad de scotch transparente, que cubre casi por completo una hoja del interior, muestra menor prolijidad y como si el cd fuera metido a presión dentro del cilindro de scotch, muy diferente al elemento 1 que refleja muy poca cantidad de scotch por sobre el cartón y éste entrado en su justa medida dentro del orificio del cd sin problemas. Además podemos relacionar la cantidad excesiva del uso del scotch, que representa un material para unificar, arreglar y contener, con lo planteado en la subcategoría anterior, es decir el participante utiliza una gran cantidad de scotch de manera de regular y reparar en cierta medida esta sensación de no poder lograr lo que se propuso, ocurriendo con ello una desregulación que trata de controlar con este material que unifica,

pero que al final le genera más frustración al no poder hacer que entre de forma adecuada en el orificio del cd.

El participante al percibir un posible fracaso en lo que va realizando tiende a caer en una desregulación emocional que acompaña mediante respuestas que le son poco favorables y no le permiten seguir adelante con lo que se va proponiendo. Una de ellas es mediante la aparición de enojo y rabia desmedidas, que dan señal de que algo no está saliendo como lo planeó, pero que a su vez lo bloquean para buscar una solución que le permita cumplir su objetivo, es decir lo paralizan por cierto tiempo.

Sesión N°5

Investigadora: “Y si lo damos vuelta, ¿te parece?” /sin quitar la vista al paciente/

Andrés: “¡¡¡Nooo!!!” /se sobre salta de la silla, moviéndose y levantándose un poco de ésta.

No hace contacto visual con la investigadora y eleva el tono de voz/

Investigadora: “Pero si en el otro lado no...” /Andrés interrumpe/

Andrés: “¡No quiero!” /eleva el tono de voz y se mueve en la silla/

Investigadora: “No hay...” /Andrés interrumpe mientras ella comienza a dar vuelta el papel/

Andrés: “¡No quiero!” /se levanta un poco de la silla, mueve su cuerpo hacia adelante y eleva el tono de voz. Lleva su mano hacia adelante casi golpeando la mesa/

Sesión N°17

Andrés: “¡No voy a trabajar!” /grita y su tono de voz es tembloroso (al borde del llanto) sigue en la misma posición, pero desvía la mirada de la investigadora/



Imágenes extraídas del momento en que el Participante expresa su enojo y se rehúsa a trabajar.

En la imagen anterior, podemos ver en primer lugar la distancia entre el participante y la investigadora lo que nos da una idea de la distancia que pone el participante cuando se desregula. Por otro lado, llama la atención su ubicación detrás de un basurero, mostrando desde lo no verbal una señal de querer protegerse o ocultarse del otro, dando luces también de su comportamiento. Otro elemento importante a destacar, es que después de demostrar su enojo/rabia mira a la investigadora, es decir busca observar el efecto que tiene su comportamiento y discurso en el otro, en este caso particular la investigadora guardó silencio

y esperó a que fuera el participante quien regulara su comportamiento, logrando que se incorporara en la dinámica al ver que ella se disponía a trabajar con los materiales.

Por otra parte, la desregulación emocional del participante tras la percepción de fracaso se vislumbra en ocasiones a su corporalidad, a la presencia de tensión en su cuerpo cuando comienza a acercarse a aquello que no espera.

Sesión N°2

Se observa a Andrés de espalda utilizando la mano derecha para cortar, se escuchan algunos gruñidos y suspiros, además de que se observa tensión y fuerza aplicada al movimiento de abrir y cerrar las tijeras, va alternando las tijeras en la medida que va cortando.

Sesión N°5

Andrés la va siguiendo con la mirada, manteniendo una postura corporal encorvada, labios apretados y frunciendo el ceño.

Por último, podemos identificar dentro de esta subcategoría un elemento importante de desregulación: la ansiedad. El participante a lo largo de las sesiones pregunta constantemente por el tiempo, en general cuántos minutos quedan de sesión o para poder terminar, lo que refleja su ansiedad para poder cumplir “dentro del tiempo” con lo que se propone. Esta ansiedad hace que en ocasiones entre en conflicto con la investigadora, pues al hacer cumplir el horario de sesión, el “setting” establecido, es ella la figura a la cual el participante traspasa su estado ansioso reflejado a veces en enojo, disgusto o frustración.

Sesión N°8

Andrés: “Y si se me acaba el tiempo” /mirando hacia abajo, dando unos leves golpecitos en la mesa con los dedos/ “el, lo” /la investigadora lo interrumpe/

Investigadora: “Todavía queda” /levanta la cabeza, mira el reloj y luego vuelve a agachar la Cabeza/

Andrés: “El siguiente día no lo voy a terminar”

6.3.1.3 - Subcategoría 3: Aspectos actitudinales asociados con la desregulación emocional

Dentro de la desregulación emocional existen variantes asociadas al manejo adecuado de ciertas emociones básicas o universales, es decir a una forma de respuesta emocional que permita responder adecuadamente en relación al contexto o situación que la persona se encuentre. Estas emociones básicas lo serían la rabia, miedo, disgusto y pena (Davidson & Ekman, 1994; Sabini & Silver, 2005) que a su vez vienen acompañadas de ciertos aspectos actitudinales que dan señal de la presencia de alguna de estas emociones. En el caso del participante ocurre más a menudo que aparezca la presencia de ciertas respuestas actitudinales como la impulsividad, oposicionismo, impaciencia, desagrado en respuesta a la presencia de ciertas emociones que el participante no logra identificar, verbalizar o modular.

Durante las sesiones se pudo identificar varios incidentes en donde el participante se muestra impaciente

Sesión N°8

Andrés: “Yaaa termina” /la investigadora comienza a pintar toda la hoja moviendo el lápiz de un lado a otro. Andrés se pasa una mano por el rostro/ “que no puedo tener la paciencia, tanto, tanto” /comienza a mover su hoja del cartón/ “ummm” /mira hacia abajo inclinando su cuerpo/ “acá te voy a meter” /con un tono de voz más bajo y mientras apoya su mano en la hoja y la mueve hacia abajo, luego mira a la investigadora que sigue pintando de la misma manera/ “errrrhhhh” /aprieta los dientes y mueve la hoja/ “¿ya?” /se rasca la nariz con el puño de la mano que sostiene el marcador. La investigadora toma el lápiz con la punta de los dedos y lo mueve arrastrándolo de un lado hacia otro por la hoja/ “¿ya?” /mira a la investigadora que deja de pintar y acomoda la hoja en el cartón/

Sesión N°10

Investigadora: “Y yo dije uy se lo podría llevar a Andrés” /se sienta frente a Andrés/ “porque lo encontré cuando estaba de vacaciones, estaba ordenado algunas cosas de mi casa y encontré el libro y dije ¡Ayy! se lo voy a llevar a ver si al Andrés le gusta tanto como a mí.” /se acomoda en la alfombra, cruza las piernas delante de ella (sentándose como indio). Andrés hace lo mismo mirando el libro/

Andrés: “A ver, déjame, déjame...” /Le quita el libro de las manos a la investigadora, ella lo sostiene por un rato y luego se lo cede/

Su respuesta impaciente, responde a una forma de comportamiento que le permite sobrellevar la desregulación emocional que le produce el no tener el control. Es decir, la

impaciencia se da en función a su necesidad de saber qué es lo que tiene que hacer, cómo debe hacerlo y qué es lo que se espera, es decir a la necesidad de anticiparse a lo que vaya a pasar para de esa manera poder disminuir su ansiedad y así auto-regularse. También adopta una actitud impaciente cuando no logra respuesta inmediata del otro, como se puede ver en el incidente de la sesión N°8.

Por otra parte, a lo largo de las sesiones se pudo identificar que el participante adoptaba en varias ocasiones una negativa ante la presencia o uso de ciertos materiales que estuvieran a su disposición y por ende a la propuesta de trabajo de la investigadora. Con el paso de las sesiones se logró identificar que ciertos materiales, en su mayoría bidimensionales, le producían rechazo pues no lograban cumplir sus expectativas de lo que quería lograr al momento de usarlos debido a la dificultad que estos le producían o a las cualidades específicas de los materiales, que evitaban que el trabajo quedara como él quería.

Sesión N°8

Andrés: “Yo no pinto con lápices de cera” /hace referencia a los lápices pasteles, mira hacia la investigadora/ “porque si no, se nos, se manchan cuando lo pones en otro papel” /mueve su mano moviendo su polera, la investigadora sigue dibujando no levanta la mirada/ “voy a ir a buscar más, más colores allá” /se acomoda hacia adelante en la silla, luego apunta para el lado y rota su cuerpo mirando hacia las repisas con materiales, la investigadora levanta la mirada y mira para donde Andrés indicó/

Sesión N° 5

Andrés: “No quería hacer papel, uhmmm” /mirando a la investigadora con los brazos cruzados”

Investigadora: “Pero si todavía no sabes lo que vamos a hacer” /mirando a Andrés, mientras el baja la mirada y golpea sus dos muñecas/ “Mírame” /Andrés la mira y baja los brazos/ “se me ocurrió una idea, porque ¿la semana pasada qué hicimos?” /pausa/

Este rechazo al material y propuesta de trabajo, reflejaba su idea de fracaso lo cual le produce, como ya vimos anteriormente, desregulación y esta se acompaña de ciertos aspectos actitudinales como una actitud desafiante, impulsiva y opositora cuando las cosas no resultaron como se esperaba, mostrarse exigente consigo mismo y en ocasiones contradictorio sobre qué hacer. A continuación, se describen algunos ejemplos de las sesiones que dan cuenta de ello.

Sesión N° 5: Exigente consigo mismo

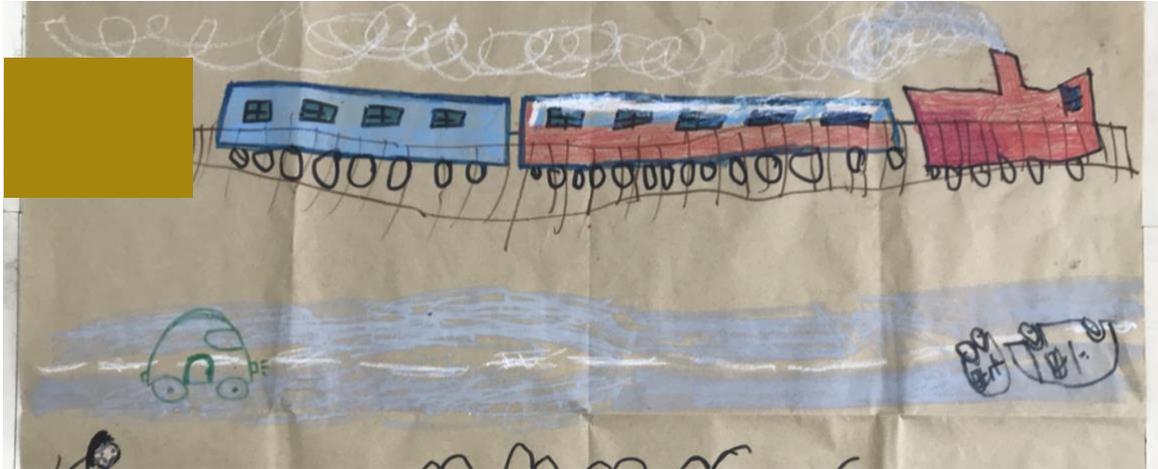
Investigadora: “Son las vías del tren”

Andrés: “Se vería bien solo si tuviera gris”

Investigadora: “Pero así también parece una vía de tren” /deja el crayón al lado/

Andrés: “Pero las lucernas no son de madera” /levanta una de sus manos para inclinarse un poco hacia el lado y mira a la investigadora/

A continuación, se presenta un extracto de la obra realizada en la sesión N° 5 que muestra con mayor detalle la línea de tren de la que se habla en el diálogo anterior.



El extracto de la obra creada es importante pues nos permite comprender el nivel de exigencia de Andrés. En la imagen se alcanza a ver la línea de tren y la calle donde están los autos, en el dialogo anterior el participante menciona *“Se vería bien solo si tuviera gris”* lo que se contrapone con la presencia muy marcada del gris de la calle. Lo que nos permite relacionar la exigencia con la selección de materiales por parte de Andrés, quién en una ocasión menciona que el no utiliza lápices de cera (denomina de esa manera a los lápices pasteles por una creencia propia de que están hechos con cera) pues éstos manchan, lo que queda claramente evidenciado con la obra anterior, en dónde a pesar de tener a su alcance el color gris, decide no usarlo y aceptar que su obra no está del todo “bien” debido a la falta de ese color.

Sesión N° 8: contradictorio

Andrés: “No quiero, no quiero que le agregues nada” /riendo y moviendo sus piernas/

Ambos se quedan en silencio y Andrés comienza a ponerse de pie.

Andrés: “Ya bueno” /se pone de pie, camina hacia la mesa sonriendo con el dibujo de la investigadora en ambas manos/

Sesión N°10: impulsivo

En un momento Andrés hace un ruido fuerte como haciendo fuerza y lanza la masa al rostro de la investigadora con fuerza, ella cierra los ojos y pone sus manos frente al rostro, la masa rebote en ella y cae al suelo.



Las imágenes muestran que la investigadora se cubrió para no recibir el impacto de la masa que fue lanzada con bastante fuerza y finalmente rebotó en el panel azul.

Sesión N°17

Andrés: “Ahora ahhhd aaahhhhhhhahhhhh” /Raya muy fuerte y rápido la pizarra. Luego toma el plumón y lo comienza a mover hacia abajo con fuerza, como haciendo que baje la tinta, después da unos golpecitos con el plumón sobre su mano, lo toma nuevamente y hace unos espirales más lentamente en la pizarra/



Imagen 1

Imagen 2

Las imágenes fueron extraídas de la grabación de la sesión N° 17 y representan la secuencia de movimientos realizados al producirse el discurso del participante.

Las imágenes anteriores que acompañan el discurso sirven para complementar la actitud del participante desde lo no verbal, en la primera imagen podemos ver como el marcador de pizarra marca el movimiento extremadamente rápido que realiza Andrés acompañado con el “Ahhdaahh...” de su discurso. El participante cuando realiza el movimiento se acompaña con su cuerpo ligeramente hacia los lados y comienza a realizar trazos de forma rápida, con mayor presión y sin ningún patrón específico, es como si se hubiera cansado de seguir la secuencia más uniforme que estaba realizando al pintar y hubiera decidido simplemente completar la figura como fuera con el fin de que esta no quedara inconclusa. Por otro lado, podemos ver en la imagen que su forma de pintar se contrapone a la de la investigadora, que

ha seguido una secuencia clara y uniforme en cada trazo, mostrando que eso también podría haber sido un gatillante a su manera de expresarse más caótica.

6.3.2.- Formas de resolución ante situaciones amenazantes

6.3.2.1.- Subcategoría 1: Resolución promovida por el vínculo entre arte terapeuta y participante

Durante las sesiones el rol de la investigadora fue clave para que el participante fuera desarrollando estrategias de resolución favorables que evitaran su desregulación ante situaciones amenazantes vinculadas con el rechazo o no cumplimiento de su propio estándar de rendimiento. El fortalecimiento del vínculo participante-investigadora se fue dando en gran medida gracias a las situaciones de complicidad ofrecidas por la investigadora tras situaciones lúdicas que fueron permitiendo que Andrés se sintiera seguro y pudiera darse el tiempo para moderar sus sentimientos en respuestas más beneficiosas para sí mismo. A continuación, se describen algunos incidentes que muestran la complicidad entre participante e investigadora

Sesión N° 8

- 1) Andrés se inclina hacia arriba y para el lado para ver qué está haciendo la investigadora, ella lo mira y cuando encuentran su mirada Andrés se ríe inclinándose*

su cabeza hacia atrás. La investigadora también se ríe al tiempo que levanta su dedo índice con el lápiz pastel en la mano.

Investigadora: “Te pillé” /se ríe/

2) *Investigadora: “Sin mirar” /inclinándose hacia delante/*

Andrés: “Ya estoy mirando, jajaja” /se para y mira por sobre el cartón y luego vuelve/

Investigadora: “No, jajaja” /pone ambas manos para cubrir la hoja/

Andrés y la investigadora se ríen por un rato, él se para nuevamente y mira por sobre el cartón y luego se sienta.



La imagen muestra el momento preciso que se lleva a cabo el diálogo anterior, ahí podemos ver que la distancia entre ellos es muy leve y Andrés la acorta aún más, permitiéndose jugar e interactuar con la investigadora desde un lugar más seguro y protegido. Además, podemos ver cómo la relación de juego permite que tanto investigadora como participante estén creando de forma simultánea conteniendo con ello las emociones que van surgiendo en el participante.

Sesión N° 10

1) *Investigadora: “Adiosito!” /Andrés sale de la sala y cierra la puerta/*

La investigadora se queda sentada donde mismo, sigue amasando la plasticina azul y espera a que Andrés vuelva a ingresar a la sala. Pasan unos segundos y se abre la puerta.

Andrés: “¡Hola!” /asomándose por el borde de la puerta/

Investigadora: “¡Hola! ¿¡qué tal!?” /pausa/ “Volviste, ¿Cómo te fue en tu paseo?” /mirando a Andrés/

Andrés: “Bien” /Ríe mientras ingresa a la sala, cierra la puerta. Da unos pasos y se le cae la masa de las manos/

Investigadora: “¿A dónde fuiste? Cuéntame.” /recoge la masa y camina hacia la investigadora/

Andrés: “Fui hasta la puerta de allá” /apunta la puerta/ “y volví.” /caminando hacia la investigadora con la masa en una de sus manos/

2) *Andrés y la investigadora moldean unos segundos en silencio sus propias masas.*

Luego comienzan a establecer un diálogo utilizando las masas como títeres, cambian el tono de voz y las masas puestas en sus pulgares comienzan a interactuar.

Andrés: “Hola” /sostiene la masa frente a él, la mira y al hablar cambia la voz (utiliza como un títere) /

Investigadora: “Hola señor de todas las emociones” /sosteniendo su masa a la misma altura que la de Andrés y moviéndola como un títere, utiliza un tono de voz diferente al hablar/

Andrés: “Hola” /mueve la masa/

Investigadora: “Como se encuentra hoy” /moviendo la masa/

Andrés: “Bien.” /mueve la masa/

Investigadora: “Bien, o sea igual que yo, ¿feliz?”

Andrés: “¡Sí!!” /mira su propia masa y sonríe/

Las situaciones descritas muestran una relación entre participante-investigadora desde lo lúdico, es decir reflejan un contexto en el cual el participante logra expresarse libremente gracias a la complicidad otorgada por la investigadora. Por ejemplo, en el primer incidente de la sesión nº 10 el participante decide salir un rato de la sesión y cuando ingresa nuevamente recibe un saludo y complicidad por lo que acaba de hacer, lo que lo sorprende y hace que su estado anímico cambie desde el desgano con que salió de la sala hacia un estado más alegre en respuesta a la actitud de la investigadora. Las situaciones de complicidad ayudaron a que el participante permitiera probar cosas sin miedo al fracaso, sabiendo que la investigadora estaría ahí en apoyo a su quehacer, lo que fue ayudando en su flexibilidad en torno a las diferentes situaciones arte terapéuticas.

Por otro lado, la mediación de exploración sistemática fue una estrategia muy favorable a la hora de ayudarlo a auto regularse cuando las expectativas no eran cumplidas, es decir la investigadora promovía que el decidiera o diera su opinión respecto qué hacer cuando la consigna resultaba intimidante, con el fin de que mediante su propia propuesta pudiera disminuir su ansiedad y responder ante sus propias necesidades personales.

Sesión N°2

Investigadora: “Em /pequeño silencio/ quiero saber qué se te ocurre a ti que podríamos construir” /se pone la mano derecha sobre la boca (pensativamente)/

Sesión N°17

Investigadora: “¿Qué te parece a ti cómo esta quedando?” /ambos comienzan a caminar hacia la pizarra/

*Andrés: “Súuuuper bonito” /apoya uno de sus pies en el banco azul y mira hacia arriba/
“Nos falta rellenar todo eso” /se tambalea y apunta parte del dibujo que no tiene color, la investigadora comienza a pintar dentro de una de las figuras verde/*

Lo anterior también se relaciona con su necesidad de consigna, en ocasiones cuando la situación propuesta le producía mucha ansiedad necesitaba de la mediación de exploración sistemática para poder responder de acuerdo a sus parámetros, pero en otras ocasiones, en especial cuando el trabajo era más libre el participante necesitaba de una consigna clara y establecida que le permitiera saber qué se espera de él permitiéndole manejar sus expectativas de acuerdo a su propia percepción de fracaso.

Sesión N°8

Investigadora: /antes de que terminara de hablar Andrés y mientras él se está inclinando a coger un lápiz de la caja de los crayones/ “Entonces mira por eso traje este papel /pone la mano sobre el papel kraft/ “así tan grande y se me ocurrió que podríamos hacer un trabajo

en equipo los dos” /pausa/ “¿Te parece?” /Andrés mira el lápiz que tiene en la mano durante todo el tiempo que la investigadora habla/

Andrés: “Pero ¿tú qué te imaginas que, quera, que quieres hacer?” /mirando hacia el lápiz rojo, lo apoya sobre la mesa, le da vuelta mientras la investigadora lo mira/

Sesión N° 10

Andrés: “Ahora qué debo hacer?” /saca la masa y comienza a amasarla/

Investigadora: “Te parece que hagamos este monstruo que tiene todas mezcladas las emociones” /comienza a mover sus manos en círculos/ “¿Qué fue lo que a ti te quedó del libro? ¿Qué te pareció?” /mirando a Andrés que está abriendo los tarros de plasticinas/

Andrés: “Bien.” /abre otro de los tarros/

Investigadora: “Bien...” /mirando a Andrés/

Andrés: “¿Los mezclo?” /mira a la Investigadora sacando la masa verde del recipiente/

Investigadora: “Lo que tú quieras...” /mirándose/

Otra forma de resolución promovida por la investigadora fue el ofrecimiento de ayuda que a lo largo de las sesiones fue aceptada por el participante ayudándolo a salir del foco de desregulación y buscar una vía alternativa que le permitiera seguir adelante con lo que estaba haciendo.

Sesión N° 2

Andrés: “Pero que no podríamos hacer cómo una bicicleta” /con tono dubitativo/

Investigadora: “¿Quieres hacer una bicicleta?”

Andrés: “¿Y tú puedes?” /mirando directamente a la investigadora al tiempo que hace girar el CD en sus manos/

Investigadora: “Yo... Yo puedo /mueve la mano derecha hacia Andrés/, pero aquí tú tienes que hacerlo” /Andrés baja la mirada y la investigadora acerca una caja verde que está en la mesa más hacia el borde/ “Yo te puedo ayudar si tu quieres” /Andrés alterna la mirada hacia la mesa y luego a la investigadora/

Andrés: “Si quiero ayuda” /mirando hacia abajo/

Sesión N° 5

Investigadora: “Quieres que te ayude? ¿Te sostengo el papel?” /al tiempo que apoya las manos en el borde de la hoja, mientras Andrés sigue haciendo la línea/ “¿Andrés?”

Andrés: “Ya” /sin levantar la vista y marcando la línea, está la va realizando de a varios trazos/

Esta aceptación de la ayuda permitió también que el participante considerara al otro dentro de sus creaciones como parte importante para el cumplimiento de las obras, en varias ocasiones busca de la participación de la investigadora con el fin de sentirse más seguro y relajado al momento de manipular los materiales, ya sea mediante una petición explícita de participar en una obra juntos o mediante la intervención de la investigadora con ciertos

materiales. En todas las ocasiones esto da cuenta del vínculo que se fue creando entre ellos que permitió que Andrés incluyera a la investigadora como parte importante de sus sesiones arte terapéuticas.

Sesión N°5

1) *Andrés: “Ahora viene tú parte” /mientras continúa realizando trazos en la hoja/ “ahora” hace un sonido jadeante (de esfuerzo) mientras va dejando de hacer trazos con lentitud, hace líneas más pequeñas y más lentamente hasta inclinarse hacia arriba/*

2) *Andrés camina hacia el lado, mira hacia la cámara y se acerca hacia ella quedando bastante cerca del foco. La investigadora se acerca hacia la ventana.*

Investigadora: “Mira, aquí con esta”

Andrés: “Voy a escribir Andrés” /mira a la investigadora y luego a la cámara, sonriendo. La investigadora toma el celular y lo mira desde lejos/ “Y ¡Flo!” /hace un gesto con su mano hacia arriba, aumentando su tono de voz y se ríe, la investigadora también ríe/

Sesión N° 10

Investigadora: “¡Hola amigo!” /cambia el tono de voz personificando a la masa que tiene puesta en su pulgar/

Andrés: “Me voy a meter al camión” /acomodando la masa dentro del camión/ “ñaaa no me puedo cerrar” /intentando cerrar el techo del camión varias veces encima de la plasticina/ “¿quieres subirte atrás?” /abre el techo/

6.3.2.2.- Subcategoría 2: Cualidades del participante ante situaciones adversas

La regulación emocional se refiere al “manejo eficiente de la activación emocional con el fin de tener un funcionamiento social efectivo” (Calkis, 1994, citado en Ascencio et al., 2005). Para ello debemos conocer nuestras emociones y adquirir ciertas habilidades específicas que nos ayudan a modular dependiendo del contexto en el que nos encontremos. Uno de los contextos a los cuales nos enfrentamos es aquel en donde nos sentimos amenazados por situaciones adversas que alteran nuestro funcionamiento regular, en esas situaciones nuestro participante desplegaba ciertas cualidades que le permitían afrontar situaciones adversas de diferentes formas. La evasión y la cautela fueron las cualidades más repetidas al momento de sentirse amenazado, a continuación, damos algunos ejemplos de ello.

1. Evasión

Sesión N°10

Investigadora: “¡Ahora tú tienes todas las emociones!” /levanta las cejas/

Andrés comienza a ponerse de pie.

Andrés: “Me voy a ir” /camina hacia la puerta arrastrando los pies, la investigadora lo sigue con la mirada/ “con el sombrerito, chao, chao” /mueve su mano (despidiéndose) de espaldas a la investigadora y abre la puerta”

Sesión N°17

Investigadora: (...) “ven un poquito”

Andrés: “Para que si no puedo ver nada” /baja la mano y sigue con los ojos cerrados.

Aumente el tono de voz al final/

Investigadora: “Pero abre los ojos”

Andrés: “No puedo”

Investigadora: “¿Por qué no?”

Andrés: “No quiero”

Investigadora: “¿Por qué no quieres?”

Andrés: “No, porque chao yo me voy a ir” /Se da media vuelta rápidamente y comienza a tocar diferentes partes de la puerta hasta agarrar la manilla Abre la puerta de la sala y se despide con la mano, se queda parado en la puerta con los ojos cerrados, luego los abre y cierra la puerta tras él, se queda dentro de la sala/



Imagen del momento en que se da el discurso de la sesión N° 17

La imagen nos sirve para poyar el discurso, pues podemos ver la corporalidad del participante. En este caso vuelve a alejarse de la investigadora que no se alcanza a ver en la imagen, pero se encuentra en el extremo opuesto de la sala, marcando una clara distancia entre el contexto amenazante y él mismo. Por otro lado, se puede ver una contracción de los músculos de su rostro y los ojos cerrados, lo que podría señalar un escape claro de la situación comenzando por cerrar sus ojos y aislarse, evadir el resto antes de salir de la sala que podría ser más amenazador aún. Sus manos y cuerpo señalan tensión, reflejando también su estado anímico antes la situación.

La actitud evasiva del participante viene acompañada casi en todas las ocasiones a su necesidad de irse, es decir su forma de responder ante una situación amenazante es evadir el contexto mediante la huida, lo que dificulta su capacidad de reflexión o comprensión del entorno. La actitud cautelosa o precavida, por su parte responde un poco más a la comprensión del entorno desde una mirada preventiva, es decir me anticipo desde los materiales a alguna posible amenaza.

2. Cautela

Sesión N°2

Andrés: “Mejor me voy a llevar por si a caso estos” /apuntando los tarros, la investigadora pasa por atrás de Andrés, lo observa y se dirige hacia los estantes saliendo del ángulo de la cámara/

Sesión N° 10

Andrés: “Bueno los voy a mezclar de a poquitito” /saca un pedazo de la masa verde y el restante lo deja en la mesa/ “de ahí les voy a ir poniendo más” /saca un trozo de masa azul y la junta con la verde/

Otra cualidad del participante al momento de afrontar situaciones adversas se refiere a la capacidad de atribuir las dificultades a un otro, que en este caso era la investigadora. Esta atribución externa le es poco favorable, pues pierde la capacidad de introspección y de aceptación de sus propias debilidades. En varias ocasiones el participante atribuye su desregulación emocional a actitudes realizadas por la investigadora, incluso cuando ella no haya participado del evento que le produjo malestar.

Sesión N°5

1) *Andrés: “Y este quería que sea un submarino” /mirando hacia abajo, eleva los hombros y luego los baja/*

Investigadora: “No po, ese dibujaste tú una lancha, yo te...” /Andrés interrumpe, la Investigadora apunta al dibujo del paciente/

Andrés: “Pero, pero tú me ayudaste y eso me salió muy mal” /eleva un poco el tono de voz y mueve sus manos/

2) *Investigadora: “¿Y por qué te enojaste?” /moviendo el lápiz hacia arriba y abajo levemente y con rapidez. Andrés dobla el codo sin apoyarse en la mesa, despega el mentón de la palma de la mano y comienza a rosar con la otra mano el vendaje de la muñeca. Su vista es ahora hacia el vendaje/*

Andrés: “Porque te, me, te había salido todo mal, tú idea” /mira a la investigadora sonriendo, ella también lo mira/

Sesión N° 17

Investigadora: “Nos quedan 10 minutos así que ordenemos” /mira el reloj y se da la vuelta/

Andrés: “Yo no voy a ordenar, no hice nada, tu fuiste la que hiciste” /parado con la espalda a la puerta, se lleva una de sus manos a los ojos y la otra la pega a su muslo/

Por otra parte, y desde un ámbito más favorable el participante posee ciertas cualidades que utiliza en menor escala, pero que le permiten resolver situaciones amenazantes de mejor manera. Estas se refieren a la capacidad de concentración, planificación, examinación y reflexión de las situaciones, materiales y contexto que le permiten manejar sus emociones y buscar estrategias de resolución más favorables.

Capacidad de concentración

Sesión N° 5

Andrés: “Un poco de amariiiillo” /utilizando un tono de voz más bajo. Toma un marcador amarillo, intenta sacarle la tapa, pero se le corre la mano, lo intenta nuevamente y logra sacarle la tapa, cambia de mano el marcador con la tapa y comienza a pintar de forma circular y muy poco en diferentes partes de la hoja. La investigadora comienza a pintar con mayor fuerza y rapidez, produciendo un sonido más fuerte al rozar el lápiz pastel con el crayón/ “un poco esto” /mira a la investigadora, cierra el marcador amarillo y lo guarda dentro del pote. Luego saca un marcador azul, le saca la tapa y cambia de mano con el

marcador. La investigadora empieza a hacer trazos cortos y fuertes en la hoja, provocando el sonido del cartón cada vez que realiza un trazo en la hoja/ “Una cosa acá” /dibuja algo en la parte de arriba de la hoja.

Capacidad de planificación

Sesión N° 2

Andrés: “Como que pongamos un elástico /mueve una de las manos hacia delante/ “a a a las ruedas” /se acerca a la investigadora y se pone un cd en cada mano/ “y ponemos como algo así y lo unimos con algo así” /apoya un CD en la mesa y el otro lo deja al lado, luego toma el otro CD y los pone uno frente al otro/

Investigadora: “Ya...”

Andrés: “Acá le ponemos unos unos, como algo adentro” /levanta los cd, uno en cada mano, y los acerca/ “Ahí ponemos dos elásticos, uno ahí para unir esto unir esto con este, y otro ahí para unirlos” /pone los cd en una mano y con la otra hace líneas de un lado a otro (como señalando donde iría cada elástico)/ “Y de ahí como poner unas cosas para poder empujarlo y las ruedas avancen” /baja un poco la altura de donde tiene sostenidos los cd, casi al tocar la mesa y con la mano derecha sigue haciendo líneas de un lado a otro/

Capacidad de examinación

Sesión N° 8

Andrés realiza un trazo, luego levanta el marcador y observa por unos segundos lo que ha dibujado, para luego seguir haciendo trazos en la hoja.

Capacidad de reflexión

Sesión N° 17

Andrés: “¿Están mostrando medios de transporte?” /la investigadora se gira hacia donde se fue Andrés/

Investigadora: “Si, por eso pusimos un auto arriba” /se gira y comienza a pintar con un lápiz de palo naranja la hoja/

Se produce un pequeño silencio y unos pasos.

Andrés: “¡Ah! Cada cosa significa de adonde, en que te transportase” /la investigadora se gira hacia donde se fue Andrés y se alcanza a ver parte de la mano y la botella de agua de Andrés en el fondo de la cámara/

Los incidentes descritos anteriormente permiten que el participante organice sus ideas y expectativas de mejor manera, permitiéndole regular sus emociones de manera que puede afrontar las situaciones propuestas de mejor manera sobrellevando de mejor manera los aspectos amenazantes.

6.3.3.- Aspectos vinculados con la inteligencia emocional del participante

6.3.3.1.- Subcategoría 1: Aspectos que permiten una inteligencia emocional en el participante

En esta investigación entendemos inteligencia emocional como la capacidad de conocer y reconocer las emociones propias y de los demás con el fin de poder canalizarlas adecuadamente hacia un objetivo deseado. Bar-On (2006, citado en Buitrago et al., 2017) se refiere al concepto de socio-inteligencia emocional que corresponde a “una muestra representativa de competencias, habilidades y facilitadores interrelacionados sociales y emocionales que determinan cómo entendemos y expresamos con eficacia, entendemos a los demás y nos relacionamos con ellos, y nos enfrentamos a las demandas diarias”. En el caso del participante existen algunas competencias adquiridas que le permiten el desarrollo de una inteligencia emocional. Una de estas es ser capaz de identificar y reconocer emociones en diferentes contextos. Este aspecto es fundamental y que sería el elemento básico para poder ir desarrollando una inteligencia emocional, puesto que, al ser capaz de identificar y reconocer las emociones dentro de contextos determinados, puedo ir entendiendo de qué manera actuar cuando estas están presentes. Esta identificación y reconocimiento de emociones vino dado por un tablero con emociones, entregado por la investigadora, que el participante debía completar antes de finalizar las sesiones, con el fin de intencionar el reconocimiento e identificación de emociones.

Cuadro de emociones



La lectura del libro “The color Monster” también facilitó la identificación y reconocimiento de emociones, promoviendo que existiera más repertorio de emociones que la rabia y felicidad las cuáles eran las únicas que aparecían innatamente en los discursos y reflexiones de Andrés.

Sesión N° 2

Andrés: “¿Puedo hacer este y ese? Que me sentí un poco enojado y un poco feliz” /levanta la vista hacia la investigadora, mientras apunta dos partes del papel puesto en la mesa/



Imagen del recuadro de emociones completado por el participante en la sesión N°2

Sesión N°5

Andrés: “Cómo, claro que no porque cuando me vine estaba feliz y me enoje” /mira a la investigadora y luego desvía la mirada haciendo una mueca/

Investigadora: “¿Y entonces? ¿Al final cómo estuviste, cuando terminamos la obra de arte?” /mira a Andrés, quien esta con el mentón apoyado en la palma de la mano con su rostro en tensión (refleja enojo) /

Andrés: “Feliz, entonces pone” /investigadora habla al mismo tiempo que él/

Investigadora: “¿Entonces qué pongo?”

Andrés: “Pone dos feliz y uno” /la investigadora habla al mismo tiempo/

Investigadora: “Dos feliz” /mientras marca la hoja/

Andrés: “Uno enojado”

Investigadora: “Y uno enojado” / mientras marca la cara enojado en la tarjeta, Andrés ha relajado los músculos de su cara y mira para abajo/ “Feliz ¿Cuándo?”

Se hace una pausa, la investigadora mira a Andrés.



Imagen del recuadro de emociones completado por el participante en la sesión N°5

Sesión N°10

Investigadora: “Pero ¿para qué sirve tener todas las emociones mezcladas?” /Andrés se acomoda en la mesa y desvía la mirada a su propia masa/

Andrés: “Em... para poder estar feliz, triste, enojado, pensativo, eh, relajado, para todas esas todas las emociones y muchas más” /mira hacia arriba cuando habla, se encuentra de lado en la mesa dándole ligeramente la espalda hacia la investigadora con su cuerpo hacia el mueble con materiales/

Sesión N°17

Andrés: “¡Ah! Tiene o no que tiene la casa embrujada. Solo que es mejor la del Mampato, ¿o no? ¿o es más terrorífica que la del Mampato?” /va haciendo pausas inhalando aire al hablar, al finalizar mira a la investigadora /

Investigadora: “No lo sé, porque nunca he ido a la del Mampato” /sigue pintando y Andrés pasa su brazo por delante de ella para pintar por fuera de donde ella está ahora rellenando la figura/

Andrés: “¿Solo a la de Fantasilandia?”

Investigadora: “Sí”

Andrés: “¿Y te dio susto?”

Sumado a la capacidad de identificar y reconocer ciertas emociones por parte del participante, podemos mencionar que a lo largo de las sesiones se identificó la capacidad del participante de reconocer el por qué de ciertas emociones, aumentando de esa forma su capacidad de reflexión y con ello su desarrollo de la inteligencia emocional.

Sesión N° 10

Investigadora: “Entonces cuéntame, ¿por qué hiciste tantos checks en el feliz?” /toma el papel se lo muestra a Andrés y luego lo apoya en la mesa/

Andrés: “Porque estuve muy feliz.” /toma su camión y lo mueve en la mesa/

Investigadora: “¿Y por qué?”

Andrés: “Porque me gusto mezclar los colores.” /mirando hacia abajo moviendo su camión/

Investigadora: “¿Y por qué te gusto mezclar los colores?”

Andrés: “Porque quedo de un color diferente que jamás hemos visto” /mira a la investigadora, mueve su mano en la mesa/

Es fundamental mencionar que la capacidad de reconocer la razón de sus emociones era una tarea difícil para el participante, en gran parte de las sesiones el por qué sentía lo que sentía tenía una atribución externa y le era complejo identificar la raíz de sus emociones dentro de sí mismo, por lo que el incidente señala un aspecto que fue capaz de lograr con el tiempo, pero que no era habitual en él.

6.3.3.2.- Subcategoría 2: Aspectos poco favorables en la formación de inteligencia emocional

Como ya mencionamos la inteligencia emocional es lo que nos ayuda a poder manejar nuestras emociones en función de un cumplimiento o logro específico, permitiendo responder de forma adecuada al contexto. En la sub categoría anterior vimos los aspectos del participante que le permitieron ir desarrollando esta inteligencia emocional, en esta subcategoría abarcaremos las estrategias que son poco favorables y dificultan el desarrollo de ésta. Anteriormente mencionamos que el reconocer la razón de sus emociones era algo difícil para el participante, vimos que fue capaz de hacerlo en la sesión n°10, pero por lo general era una tarea difícil y que deja a la vista que existe una clara dificultad en el participante en reconocer el por qué de sus emociones.

Sesión N°17

Investigadora: “Pero, ¿qué te pasó? ¿Te dio susto...? ¿Te dio...?” /investigadora se gira en la silla mientras Andrés camina y se queda al lado. Andrés contesta antes de que la Investigador termine la pregunta/

Andrés: “No, es que yo estaba así wuu wuu wuu” /mueve ambos brazos en forma de péndulo/

Investigadora: “¿Te dio miedo, te dolió la guata?” /Habla al mismo tiempo que Andrés y lo mira/

Andrés: “No, es que como que, es que como que yo choque y como que au, se sintió como súper raro” /camina hacia la pizarra y sale del ángulo de la cámara, la investigadora se ríe/

Otro aspecto poco favorable en la formación de inteligencia emocional es la respuesta que tiene el participante frente a la interacción con el otro, es decir a su actuar cuando percibe que el otro presenta ciertas emociones negativas respecto a su comportamiento. Hemos visto que el participante cuando se siente amenazado tiende a huir o alejarse del otro, pero también tras la revisión de información nos dimos cuenta que el participante actúa de forma poco beneficiosa cuando internaliza que lo que hizo afectó en cierta medida a la otra persona. Por ejemplo, en el incidente de la sesión N°10 podemos ver como el participante responde a la presencia de dolor del otro con agresión hacia el mismo, como forma para comenzar lo que ha hecho.

Sesión N°10

Investigadora: “Porque me dolió mucho” /Andrés hace un ruido y choca su masa contra la de la investigadora/ “Auchi” /mueve su masa para atrás como si llorara/ “auchi” /Andrés se ríe y la mira/

Andrés: “Ahora tú me puedes pegar” /acerca la masa a la de la investigadora/ “¡Au!” /la investigadora choca con su masa la de Andrés/ “au, au, au...” /ambos comienzan a pegarse con sus masas por varios segundos, Andrés hace ruidos/

Por otro lado, en la sesión N° 17 el participante tras una conversación con la investigadora la golpea utilizando un puntero, a continuación, se describe el incidente.

Investigadora: “¿Como te sientes cuando te pasa eso?” /Andrés le pega con el puntero en la pierna a la Investigadora de forma rápida al tiempo que dice “mal” /Pero a mí no me hagas eso que a mi me duele, por eso /acerca la mano hacia Andrés para sacarle el puntero, pero el lo levanta lo pone hacia atrás como si fuera a volver a pegarle/ “No, no” /haciendo el gesto con la mano/

Andrés: “puntero” /sonríe y lleva el puntero lentamente hacia adelante a la investigadora/

Investigadora: “No, porque a mi me dolió” /toma el puntero y Andrés lo suelta/ “Yo no te he pegado” /comienza a cerrar el puntero/

Hay un pequeño silencio, Andrés mira a la investigadora, ella termina de cerrar el puntero y lo deja a un lado/

Andrés: “Es un lápiz” /mira a la investigadora sonriendo/

Investigadora: “A mí me dolió” /apunta donde le pego Andrés en la pierna/

Andrés: “Es un lápiz” /mira hacia abajo”

Investigadora: “No es un lápiz” /moviendo la cabeza de un lado a otro/

Andrés: “Si es un lápiz” (evadiendo lo que pasó)

Investigadora: “Oye Andrés”

Andrés: “¿qué?”

Investigadora: “que me dolió” /apunta donde Andrés le pego, él le sostiene la mirada ahora muy seria/ “¿bueno?” /Andrés asiente/ “De verdad me dolió, me pegaste fuerte” / Ambos se quedan mirándose varios segundos en silencio y seriamente, luego Andrés se ríe y se lleva las manos a la cara. Se quedan varios segundos así la investigadora mirando a Andrés mientras él se presiona la cara con las manos/



En este caso la imagen nos sirve para mostrar que la respuesta del participante a su propio actuar no favorece en el desarrollo de su inteligencia emocional, en este caso porque comienza por tener una respuesta evasiva, es decir cambiar el tema diciendo que ese es un lápiz y tratando de desviar la atención de la investigadora, para luego entrar en una postura corporal que evita cualquier tipo de reflexión o conversación. En la imagen podemos ver como sus manos cubren todo su rostro, evitando contacto con la investigadora y estableciendo una barrera entre ellos. Su cuerpo se encorva también hacia delante en forma de protección y es como si estuviera anclado al suelo, estableciendo mayor aislamiento entre él y la investigadora.

Tras el incidente anterior, podemos darnos cuenta que la respuesta del participante ante diferentes situaciones se manifiesta desde el aspecto no verbal de sus emociones, es decir no sé describir verbalmente como me siento, pero lo hago con mi corporalidad. En el caso anterior con el golpe a la investigadora o las manos en su rostro. En el incidente de ahora mediante el golpe en la mesa que señala su posible enojo.

Sesión N° 5

Investigadora: “Te diste cuenta que a pesar de que te enojaste” /investigadora habla más despacio y se acerca un poco hacia Andrés, el golpea con la palma de la mano la mesa/ “Mira lo que quedó” /desdobla el papel kraft/ “una obra de arte” /tiene la palma de la mano apoyada en el papel kraft/

Por último, es importante mencionar con mayor detalle la presencia de una polarización de emociones, a lo largo de las sesiones. Tras completar el recuadro de emociones a lo largo del proceso se identificó que en las 17 sesiones aparece la presencia de feliz, en 3 sesiones la presencia de enojado, en compañía con feliz y en dos la presencia de sorprendido y emocionado, también acompañado de feliz, mostrando con ello que existe una clara polarización de emociones, es decir para el participante está en su mayoría. “feliz” y en otras ocasiones “enojado” cuando el sentimiento ha sido muy notorio. A continuación, se muestran los recuadros de las cinco sesiones de análisis seleccionadas:

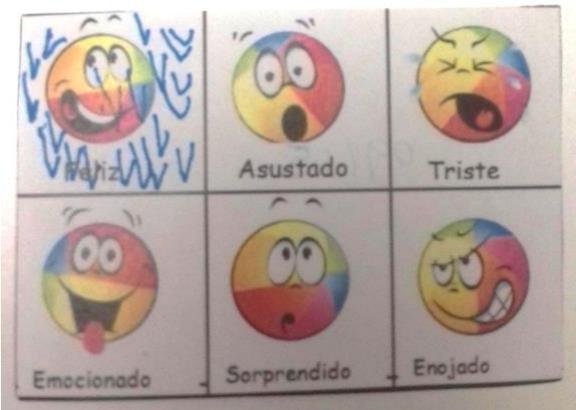
Sesión nº 2



Sesión Nº 5



Sesión N° 8



Sesión N° 10



Sesión N° 17



Ahora por qué decimos que esta polarización forma parte de los aspectos poco favorables de inteligencia emocional, precisamente porque hace difícil que el participante reconozca la multiplicidad de emociones que pueden surgir en diferentes o en una misma situación, provocando con ello menos entendimiento y comprensión, lo que lleva a tener menos recursos y estrategias para responder de acuerdo al contexto. En otras palabras, al tener un conocimiento de solo dos emociones el participante presenta un repertorio más pequeño para actuar en función de lo que siente y por ende de completar la tarea con una inteligencia emocional desarrollada.

7.- INTERPRETACIÓN Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

A continuación, se presenta un análisis de las principales temáticas establecidas en la investigación, tomando en consideración toda la información recolectada y las obras realizadas por el participante. En este punto profundizaremos en diferentes autores, analizaremos las obras, discurso y formas creativas de expresión del participante con el fin de dar respuesta al problema de investigación.

La investigación pretendió responder a la pregunta ¿Cómo un proceso de Arte Terapia puede ayudar en la regulación y comprensión del sentimiento de la rabia? Para poder responderla se trabajó mediante la recopilación de información extraída de las sesiones, más el apoyo de la teoría para fundamentar los procesos personales vividos por el participante a lo largo de las sesiones Arte Terapéuticas. En la búsqueda de respuestas al problema de investigación, se tomó en consideración las preguntas específicas:

- ¿Cuál es la importancia que tiene el vínculo terapéutico en la regulación y comprensión de la rabia?
- ¿De qué manera incide la relación triangular en la regulación y comprensión del sentimiento de la rabia? y finalmente
- ¿De qué manera actúa el proceso creativo y uso de determinados materiales en la comprensión y regulación del sentimiento de la rabia?

que serían fundamento importante para la recopilación de información que pudiera dar respuesta a la pregunta general.

El sentimiento de la rabia forma parte de lo que algunos autores (Davidson & Ekman, 1994; Sabini & Silver, 2005) conocen como emoción básica debido a su raíz primitiva, porque responde a la necesidad básica de supervivencia. Esta emoción fue el foco inicial de la investigación, pero en la medida que se fue avanzando en las sesiones y el lazo entre participante e investigadora se fue afianzando, se logró identificar que el énfasis en el rendimiento procedente del participante debido a la pre existencia de reglas e ideas preestablecidas ya sea por sí mismo, por su historia de vida y/o desarrollo configuraban un funcionamiento poco flexible del participante y contribuían a su desregulación emocional y aparición de este sentimiento.

El foco en el rendimiento fue evidenciando ciertas cualidades específicas del participante que tenían relación con el sentimiento de la rabia desde una mirada más actitudinal, las cuales respondían a las diferentes formas en que el participante sobrellevaba las situaciones amenazantes y es lo que en un principio denominamos como el manejo del enfado propuesto por Groves y Huber (2003). En relación a ello es que se conocen ciertas formas de manejar el enfado como la “aseveración, expresión de ira directa, búsqueda de apoyo social, evasión de la ira y la difusión de la ira” Linden et al., (2003, citado en Heerden, Jaarsveld, Nel & Stols, 2013, p.26) estrategias que fueron utilizadas por el participante al momento de sentirse amenazado ante un posible fracaso o no cumplimiento de sus estándares de rendimiento, lo cual iba acompañado de diferentes emociones negativas vinculadas con la rabia.

Linden (2003, citado en Heerden, Jaarsveld, Nel & Stols, 2013) se refiera a la expresión de la ira y la evasión de la ira como dos respuestas opuestas de comportamiento. Por una parte, la expresión de la ira es la más irracional asociada a la agresividad e impulsividad

provocada por el sentimiento de rabia y por el otro lado la evasión sería la supresión del sentimiento mediante el aislamiento. En el trascurso de las sesiones podemos dar cuenta que el participante utiliza ambas respuestas para manejar emociones negativas vinculadas con la rabia. En primera instancia acude a la evasión del sentimiento, lo que resulta curioso tras el diagnóstico de impulsividad y de desregulación emocional presentado por el informe escolar y anamnesis realizada a la madre del participante. El participante en la gran mayoría de los casos muestra una respuesta evasiva ante la presencia de sentimientos adversos provocados por situaciones amenazantes relacionadas con el vínculo con la investigadora, esto en forma de huida. Ya vimos anteriormente en la categoría *“formas de resolución ante situaciones amenazantes”* que el participante al vivenciar emociones negativas producidas por situaciones que le producen frustración en relación al contexto o a una acción del otro, tiende a responder con la evasión desde lo corporal y el silencio, es decir suprime sus emociones desde lo verbal, pero las demuestra mediante la corporalidad, manteniendo un distanciamiento con la investigadora, contrayendo sus músculos, empuñando sus manos, cerrando sus ojos y en ocasiones intentando salir de la sala donde se realizan las sesiones. En contra parte, la expresión de la ira no se da al momento de verse en tensión con la investigadora, sino que sale a la luz cuando el participante no logra cumplir sus expectativas, en esos momentos la respuesta es mediante la expresión directa de la rabia por medio a la agresividad traducida en el lanzamiento de los materiales o la impulsividad demostrada en su forma de manipular los materiales. Esto se evidenció en la categoría N°1, específicamente en la subcategoría 2 *“Desregulación emocional ante la percepción de fracaso”* cuando el participante lanza el cd tras percatarse de la dificultad de producir aquello que deseaba manifestando su rabia mediante su corporalidad y discurso *“Ummmm, Umrrrrr (gruñidos) no sirve” /tira el pedazo de cartón hacia adelante con fuerza/ (sesión n°2)*. Otro ejemplo que

nos permite dar cuenta de la forma que reacciona el participante cuando el conflicto se genera desde la percepción de fracaso y no desde el vínculo, es gracias a la presencia de los juicios de valor por parte del participante, es decir en varias ocasiones cuando el sentimiento de rabia viene vinculado a una idea de fracaso, produciendo con ello desregulación en niveles más agresivos la respuesta aparece como un juicio de valor a su actividad *“Me salió maaaaal” /levantando el tono de voz, apoya su cabeza en su mano, luego mueve la mano y vuelve a apoyar la cabeza en ella. Mira hacia el papel/ (Se percibe angustia en su voz, cercana al llanto)” (sesión n°5)*. Esta diferencia en su actuar nos da a entender que existe algo relacionado con el vínculo, principalmente porque el participante decide utilizar una manera de manejar el enfado menos invasiva y agresiva cuando se trata de la investigadora, pero no a sí cuando se refiere a su auto exigencia.

Otro de las estrategias propuestas por Linden (2003, citado en Heerden, Jaarsveld, Nel & Stols, 2013) es la difusión de la ira, que se refiere a la desviación de la ira hacia otro estímulo o situación. Esta estrategia también es utilizada por el participante, pues en varias ocasiones desvía su enojo hacia la investigadora, atribuyéndole a ella la raíz de sus emociones. En este caso resulta poco beneficioso, pues al traspasar su ira hacia una persona y no específicamente hacia un estímulo o situación, hace que la reflexión posterior y la modulación de sus emociones sea difícil pues no acepta el diálogo o ayuda del otro, al ser ésta la raíz de sus sentimientos negativos es poco el éxito de una posible regulación y aceptación de los sentimientos.

La búsqueda de apoyo social (Linden, 2003, citado en Heerden, Jaarsveld, Nel & Stols, 2013) se refiere al cómo buscamos ayuda de un familiar o persona significativa ante la

presencia de rabia. Esta estrategia fue apareciendo con mayor intensidad a lo largo de las sesiones, lo que nos permite establecer una conexión entre el fortalecimiento del vínculo y la búsqueda de apoyo. Señalando como elemento importante la relación entre participante-investigadora al momento de la regulación emocional. Por último, la aseveración, corresponde a la capacidad de hablar sobre la ira y resolver la situación mediante la conversación, única estrategia que no fue identificada en las formas de resolución utilizada por el participante.

A partir de estas estrategias del manejo del enfado (Linden, 2003) podemos lograr identificar que el participante si tiene desarrollada en cierta medida su regulación emocional, sin embargo, la forma en que utiliza estas estrategias no son siempre las más adecuadas, en especial cuando se trata de la evasión y la difusión de la ira, ya que en ambos casos lo que realiza es evitar el sentimiento sin ser capaz de hacerlo consciente y por ende dificultar la comprensión del sentimiento. Sin embargo, esto a su vez es propio de la edad puesto que “no es antes de los diez años que los niños comienzan a apreciar el papel de los procesos cognitivos más complejos, como la reevaluación de la situación” (Cowan, Linden Miers, Rieffe & Terwogt, 2007) y más aún no son capaces de cambiar desde estrategias conductuales a estrategias cognitivas lo que nos lleva a seguir profundizando sobre qué es lo que permite esta regulación y comprensión del sentimiento de la rabia en el participante.

Con el análisis de las estrategias de manejo de la rabia nos dimos cuenta que el vínculo formaba parte importante de la forma de resolución ante situaciones amenazantes por parte del participante. A lo largo de la revisión de la información se logró identificar que el aspecto vincular es fundamental para entender el comportamiento del participante, llegando incluso

a establecer que es decisivo a la hora de hablar de regulación emocional. En el inicio de la investigación hablamos del vínculo desde una mirada más fenomenológica que hace referencia a la relación triangular propuesta por Shaverien (2000) en donde abarcábamos la relación paciente-terapeuta desde la transferencia y la contratransferencia, que en el caso de esta investigación fue guiada en gran medida por el contexto escolar en el que se realizaban las sesiones. Tras el transcurso del proceso arte terapéutico se pudo identificar que la transferencia más recurrente fue la de traspasar hacia la investigadora un vínculo anterior de profesor-alumno, es decir el participante al realizar las sesiones dentro de una sala de clases muchas veces transmitía de forma transferencial las formas en que él se desenvuelve dentro de un contexto académico en donde lo principal es cumplir con las exigencias del medio, lo que llevaba a que surgieran aspectos contra-transferenciales en la investigadora, pues al ser de formación inicial educadora de párvulos también respondía ante las transferencias del participante desde una mirada a la relación profesor-alumno. Al hacer consciente los elementos trasferenciales – contra transferenciales, se pudo desarrollar nuevas estrategias e ideas para trabajar dentro del contexto arte-terapéutico, lo que permitió y generó una nueva posibilidad de relación, menos agresiva, menos enfocada en el rendimiento y que fue promoviendo el aspecto vincular y de regulación emocional: el juego.

Para Winnicott (1993) el juego “implica confianza, y pertenece al espacio potencial existente entre (lo que era al principio) el bebé y la figura materna, con el primero en un estado de dependencia casi absoluta y dando por sentada la función de adaptación de la figura materna” (p.50), es decir entiende al juego como un acertamiento relacional entre bebe-madre en donde el bebé es capaz de adquirir una forma de vinculación inicial para poder, posteriormente utilizarla con otras personas. Entonces en el caso concreto de esta

investigación, podemos ver que el participante responde a este principio de confianza, pero esta vez con la figura significativa de la investigadora, haciendo que esta relación de juego se vaya convirtiendo en un espacio imprescindible entre ambos evidenciando un fortalecimiento del vínculo gracias a la complicidad otorgada por el juego.

Al entender al formación del vínculo desde los movimientos trasferenciales y contra-transferenciales en un espacio que ahora denominamos “juego” nos permite comprender el vínculo creado pues este es “una estructura compleja que incluye un sujeto, un objeto y una mutua interrelación, acompañada de procesos de comunicación y aprendizaje” (Riviére, (s.f) citado en Jaroslavsky y Morisoni, 2012 citado en Ballús, Burutxga, Castillo, de Diego, Golanó, Ibáñez & Pérez-Testor, 2018) y nos permite evidenciar la presencia de él en la investigación.

Entender la importancia de este vínculo creado y su relación con el manejo emocional del participante nos permite responder a nuestra pregunta *¿Cuál es la importancia que tiene el vínculo terapéutico en la regulación y comprensión de la rabia?* Vimos anteriormente que la presencia del vínculo y la interacción significativa entre participante-investigadora provocaban que el participante decidiera utilizar estrategias de manejo del enfado que evitaran corromper esta relación, lo que nos muestra que existe la intención de mantener este vínculo. Ahora si nos adentramos en el proceso de formación del vínculo, vemos que el juego cumple un rol fundamental en la comunicación y aprendizaje entre sujeto y objeto.

El juego es un elemento esencial en la vida del hombre y en especial cuando lo estamos analizando dentro de un contexto artístico y esto principalmente “porque el juego es una

experiencia siempre creadora, y es una experiencia en el continuo espacio-tiempo, una forma básica de vida” (Winnicott, 1993, p.49) por lo tanto es mediante el juego en donde el participante puede desenvolverse sin ataduras y crear. En la información recolectada de las sesiones pudimos ver que es mediante el juego el participante mostraba creatividad y establecía relaciones con la investigadora desde la vereda creativa, no desde las ideas pre establecidas con las cuales el participante tendía a relacionarse constantemente y le producían desregulación. El juego, y por tanto el vínculo producido por la complicidad de él, es el que le permitía al participante desenvolverse sin ataduras, sin miedo al posible fracaso llegando a mencionar por ejemplo “*y si queda feo, no importa*” (sesión n°8), evidenciando que lo importante es el juego y lo que ahí se estaba produciendo, mostrando que al momento de jugar el participante disminuía sus episodios de desregulación pues no estaba centrado en el rendimiento sino en la actividad lúdica con el otro.

No debemos olvidar que el vínculo se enraizó en la complicidad provocada por el juego que permitía que el participante se sintiera libre para crear, pero también es importante mencionar que éste funcionó a su vez como herramienta de regulación en el participante, pues le fue permitiendo ir desarrollando una estructura más flexible que era aceptada y promovida por la investigadora, aspectos que pudimos ir viendo en la categoría dos cuando hablamos específicamente de las “*formas de resolución promovidas por la investigadora*” dejando en manifiesto que en gran medida “la labor del terapeuta se orienta a llevar al paciente, de un estado en que no puede jugar a uno que le es posible hacerlo”(Winnicott, 1993, p.40) y en este caso específico que le permitió al participante pasar de un estado emocional conflictivo a uno llevadero y comprensivo.

Por lo tanto, podemos responder a la pregunta *¿Cuál es la importancia que tiene el vínculo terapéutico en la regulación y comprensión de la rabia?* Señalando que el vínculo es el elemento central para que pueda existir regulación y comprensión no solo de la rabia, sino de todas las emociones surgidas en el participante. El vínculo, producido por el juego fue la clave para que el participante comenzara a flexibilizar y darle libertad a su proceso creativo de manera que su actuar no respondiera tanto a las exigencias producidas por ideas preestablecidas, si no mas bien en respuesta a una conexión de apego seguro con la investigadora.

Otro elemento importante al momento de analizar si el proceso arte terapéutico fue beneficioso para la regulación y comprensión del sentimiento de la rabia fue comprender los aspectos esenciales vinculados con esta emoción. Al principio de la investigación identificamos la importancia de tomar en consideración aspectos sociales, familiares, contextuales y conductuales tanto del terapeuta como del participante, al igual que las manifestaciones provenientes del sentimiento de la rabia, pues solo de esa forma se podría comprender en su globalidad los aspectos de esta emoción. Sin embargo, tras la recopilación de información se logró identificar que el sentimiento de rabia surgía en el participante en forma de baja tolerancia a la frustración, inseguridad, miedo al fracaso, aspectos que se refieren a una presencia moderada de la rabia (Ellis, 1993 citado en Walen, DiGuiseppe, & Dryden, 1992 citado en Chip Tafrate, Dundin & Kassinove, 2002). Estas diferentes formas de moderar el sentimiento como la rabia nos permiten comprender que no solo existen las vertientes de impulsividad o agresividad que mencionamos en un principio, si no que existen otras formas de reflejar el sentimiento de la rabia. En base a ello Ellis (1993 citado en Walen, DiGuiseppe, & Dryden, 1992 citado en Chip Tafrate, Dundin & Kassinove, 2002) plantea

que existen cuatro elementos centrales que representan el sentimiento de la rabia de forma más moderada. El primero de ellos “awfulizing” el cual es un término acuñado por él y que se puede traducir como dramatizar los hechos refiriéndose a la exageración de consecuencias o de dificultad asociada a eventos adversos. El segundo se refiere a una “baja tolerancia a la frustración” referida principalmente a subestimar la capacidad personal de lidiar con la incomodidad o adversidad. El tercero corresponde a la “exigencia” la cual Ellis (1993 citado en Walen, DiGuiseppe, & Dryden, 1992 citado en Chip Tafrate, Dundin & Kassinove, 2002) define como la capacidad de “elevar los deseos personales a los dictámenes morales o reglas que son luego impuestas a sí mismo, los otros y el mundo”. Finalmente, esta la “calificación del yo/otro” que se refiere a culpar o condenar al propio yo o al otro por ciertos aspectos de comportamiento específicos.

Estos elementos son esenciales para esta parte de la investigación, pues nos permite comprender de qué manera aflora el sentimiento de la rabia en el participante. Vimos en la categoría nº1 “*auto-exigencia y desregulación emocional*” que uno de los factores gatillantes de desregulación emocional eran la auto exigencia y la percepción del fracaso del participante, elementos que producían desde la mirada de Ellis (1993 citado en Walen, DiGuiseppe, & Dryden, 1992 citado en Chip Tafrate, Dundin & Kassinove, 2002) aspectos moderados de la rabia como la “exigencia”, “calificación del yo/otro” y “baja tolerancia a la frustración”. Lo que no solo nos indica la presencia del sentimiento, sino que a su vez da un lineamiento de cómo trabajar en las sesiones permitiendo comprender que el proceso creativo y el uso de materiales, están muy ligados a las diferentes formas moderadas del sentimiento de la rabia lo que nos permite responder *¿De qué manera actúa el proceso creativo y uso de determinados materiales en la comprensión y regulación del sentimiento de la rabia?*

Al iniciar la investigación hablamos sobre la importancia de detenerse en la elección y manipulación de materiales, para poder comprender el comportamiento del participante, tomando para ello la tabla de clasificación de materiales propuesta por Landgarten (1987, citado en López Martínez, 2011) la cual divide los materiales entre control alto, medio y bajo dependiendo del manejo que ofrecen al participante. En el caso de Andrés notamos que existe una negativa explícita a usar ciertos materiales que presentan menor control para él como el pastel grasoso al cual el participante denomina lápiz de cera debido a la creencia de que están hechos con cera derretida *“Yo no pinto con lápices de cera” (sesión n°8)*, la ténpera *“yo no la quiero ocupar” (sesión n°17)*, papel como cartulina y block *“No quería hacer papel, uhmmm” (sesión n°5)* lo que muestra que para el participante existe una percepción diferente en cuanto a la clasificación de los materiales que se debe principalmente a la facilidad y al control que a él le producen ciertos materiales en particular, dejando en evidencia que en su caso existe una reticencia a los materiales bidimensionales y asociados con el dibujo, pues representan un posible acercamiento al fracaso debido a la alta exigencia que supone su uso para el participante, llegando incluso a mencionar que *“tú no sabes que nací sin pintar” (sesión n°5)* o *“no puedo, porque es, porque necesito dibujar la calle” (sesión n°5)*. Mostrando con ello que la elección de los materiales es fundamental para el proceso de regulación emocional, pues existen algunos materiales que el participante asocia a su capacidad de rendimiento y al no sentir que puede alcanzar sus propias expectativas comienza a mostrar conductas moderadas de la rabia como la frustración y la exigencia. Mostrando en ocasiones la capacidad de anticiparse a la posible presencia de materiales de bajo control para sí mismo y explicitando cuáles son los materiales que él quiere *“todo lo que tengas, pero de cartón”* evidenciando la ansiedad que le produce la idea de fracasar debido al material.

Además de la elección de materiales, podemos identificar un elemento nuevo que sale a la luz tras analizar las sesiones realizadas con el participante y precisamente gracias a que la investigadora no respondió a la necesidad de él de disponer materiales que solo fueran de fácil manejo para él. La actitud de la investigadora podría ser inicialmente cuestionada, pero es importante comprender que las decisiones de no responder a la necesidad del participante en cuanto a la disposición de materiales en su mayoría tridimensionales, respondió precisamente a la necesidad de que él pudiera trabajar en respuesta a sus emociones, sin intención de gatillarlas explícitamente, pero tampoco de disponer de un ambiente hermético y sumamente aceptable, pues eso no es lo que el participante tiene día a día. Ahora retomamos el elemento nuevo que responde a la presencia de desregulación de él participante provocada por la elección de los materiales, el cual se refiere a la creación artística de la investigadora.

Durante las sesiones que el participante no se sentía cómodo con la presencia de ciertos materiales y mostraba algunos aspectos moderados del sentimiento de la rabia y la negativa explícita a trabajar Andrés: “¡Noo! Si es no, es no, no no” (sesión n°5) La investigadora comenzaba a realizar la misma propuesta ofrecida al participante, utilizando los materiales en presencia y a la vista del participante, lo que producía que el participante cambiara su foco de atención y se centrara en la obra de la investigadora olvidando su propio malestar “Pero ¿tú qué vas a hacer ahora?” (sesión n°17) y finalmente quisiera participar de la creación artística. A lo largo de las sesiones también se pudo evidenciar un cambio significativo con respecto al tiempo que se demoraba el participante en salir de su estado de ofuscación provocado por la elección de materiales, en un inicio la investigadora debía estar un tiempo prolongado creando mientras el participante mostraba su desaprobación a lo que estaba

haciendo, ya fuera desde una conducta no verbal como gritos, alejarse o hacer ruidos guturales como con el uso de la palabra. Sin embargo, a medida que avanzaban las sesiones el tiempo el que participante lograba centrarse en otra cosa que no fuera su desregulación fue menor, llegando incluso a ser pocos segundos después de que la investigadora tomara un lápiz para comenzar con la creación artística. Mostrando que la estrategia de creación artística por parte la investigadora sirve como herramienta de regulación emocional y eso principalmente porque responde a la base de la empatía y es lo que Lachman-Chapin (1974 citado en Moon, 2001) denominó como “técnica interactiva de arte” la cual responde a la capacidad del terapeuta de trabajar de forma separada pero simultánea con el participante en la creación de piezas artísticas.

La capacidad de crear de forma paralela o en conjunto con el participante no es una técnica poco utilizada por arte terapeutas. Lachman-Chapin (1983 citado en Moon, 2001) por ejemplo “usaba su arte para reflejar o apoyar los sentimientos de los clientes, además de responder y ofrecer comentarios hacia ellos” (p.201) lo cual es similar a lo realizado por la investigadora en las sesiones. Aquí la investigadora busca mediante la propia creación entregarle seguridad al participante con el uso de los materiales, pretende ofrecerle la oportunidad de visualizar con anterioridad lo que sucede con el uso de los materiales para que de esa manera sea él mismo quien decida actuar y regular sus aspectos de rabia, es decir apoyar sus sentimientos desde una mediación de exploración sistemática que promueve la empatía y comprensión del otro.

Sumado a la elección de materiales y a la creación de arte por parte de la investigadora, debemos abarcar también las formas de manipulación de los materiales, pues también nos

van a permitir responder a nuestra pregunta. Al inicio de la investigación, hablamos de las cinco formas de manipulación de materiales propuestas por Kramer (1971, citado en López Martínez, 2011) las cuales son: actividad persecutoria, descarga caótica, arte al servicio de la defensa, pictografía y expresión formada. En el caso del participante se logra identificar la presencia de dos formas de manipulación. En primer lugar, la actividad persecutoria, por medio de ésta el participante logra explorar los materiales desde sus propias ideas perceptivas, es decir en la búsqueda de algún resultado más que nada visual, pero sin la consigna de la investigadora. Esto lo podemos evidenciar en la sesión nº17 cuando el participante comienza a mezclar todos los colores de masas con el fin de poder visualizar qué es lo que se forma *“A mí me parece un, una” /hace una pausa mientras va moldeando la masa en su dedo/ “color que nunca jamás ha, hemos visto” /*. También podemos ver esta actividad persecutoria cuando Andrés en la sesión nº8 comienza a esparcir los restos de pastel grasoso por sobre la hoja, siendo capaz de percibir tanto desde lo visual como desde lo sensitivo el uso del material llegando a la conclusión de que el material no era de su agrado porque éste se corre y mancha la hoja, junto con sus manos.

Por otro lado, podemos observar que el participante utiliza la descarga caótica luego de realizar una manipulación del tipo exploratoria como la actividad persecutoria y percibir que ciertos elementos y percepciones sensoriales no son de su agrado, en esos momentos comienza con una descarga caótica que permite evidenciar un poco lo que va surgiendo en él, es decir se evidencia el desagrado de los materiales mediante el lanzamiento de ellos o el aplastarlos. Otra forma en que el participante utiliza esta modalidad de manipulación es cuando surgen en él emociones negativas fuertes vinculadas a la rabia, un ejemplo de ello es cuando el participante en la sesión nº2 comienza a utilizar todo el scotch para cubrir un pedazo

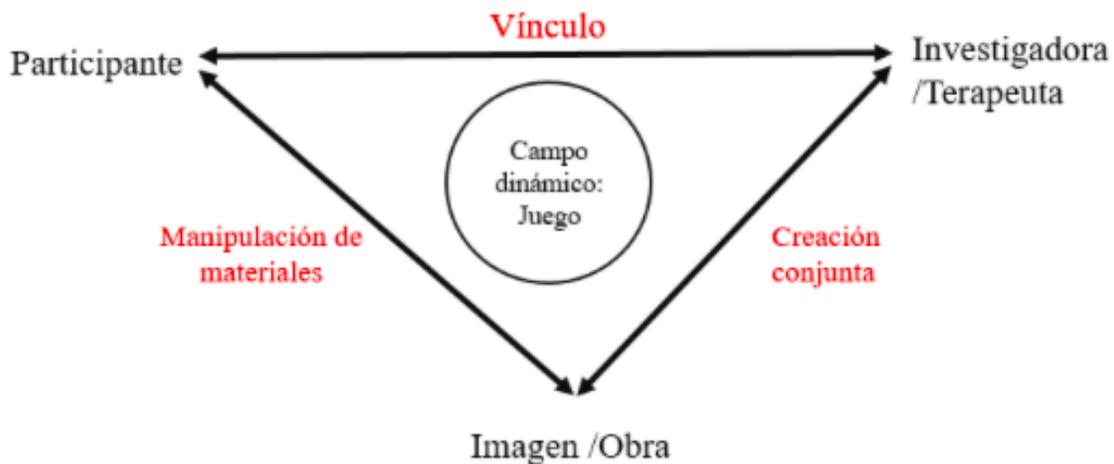
de hoja con el fin de poder producir el mismo efecto que había tenido antes, Sin embargo vemos que al no lograrlo la utilización del scotch comienza a ser más fuerte y agresiva, casi sin control y de forma muy rápida lo que muestra un poco la necesidad del participante de poder acabar con el objeto y con ello con su propia sensación de frustración y angustia por no poder cumplir aquello que desea. Otro ejemplo, es en la sesión nº17 cuando se comienza a ahondar más en las emociones, ahí el participante al sentir la situación amenazante lo que hace es traspasar sus emociones hacia una sola masa que unifica mediante golpes, para luego tirarla a la investigadora o diferentes partes de la sala, es decir el participante refleja en la masa su dificultad de trabajar o poder expresar sus emociones y por ello esta necesidad de que desaparezca, que mueran *“A ver de nuevo, a morir” /lanza nuevamente la plasticina a la pizarra/*.

Las formas de manipulación del material usadas por el participante son estrategias que el mismo desarrolla para poder regularse dentro del contexto arte terapéutico. En el caso de la actividad persecutoria vemos que le sirve como estrategia de anticipación, es decir exploro los materiales, veo qué es lo que me producen y luego a partir de ello actuó, permitiéndole bajar su ansiedad y que las emociones negativas al afrontarse a ciertos materiales sean menores. Por otro lado, la descarga caótica le sirve como herramienta precisamente de descarga, es decir por medio de esta puede traspasar sus propias emociones hacia el material plástico y con ello resolver ciertas situaciones de forma más contenida y regulada.

Por lo tanto, podemos evidenciar que existen ciertos tipos de materiales y formas de manipulación de los mismos que le otorgan al participante contención y regulación del sentimiento de la rabia, pero también existen otros que le producen precisamente lo contrario

y para poder manipularlos sin que exista una desregulación emocional poco saludable para el participante es necesario de la interacción con la investigadora con el fin de que él se sienta resguardado y protegido para explorar y vivenciar la experiencia creativa desde un lado menos agresivo, es decir un vínculo fuerte basado en la confianza. Dejando de manifiesto que los materiales no pueden ser vistos de forma aislada, sino que se tienen que comprenderse desde la mirada al triángulo terapéutico y la forma que éstos intervienen en el proceso de comprensión y regulación de la rabia.

Es ahí que nos permitimos responder a la pregunta general de investigación ¿Cómo un proceso de Arte Terapia puede ayudar en la regulación y comprensión del sentimiento de la rabia?, ya que al hablar del triángulo terapéutico no estamos adentrando al proceso y dinámica que se produce dentro de las sesiones arte terapéuticas. En un inicio de la investigación hablamos del triángulo terapéutico desde la postura de Shaverien (2000) específicamente desde aquella que denomina “Psicoterapia analítica del arte”, en donde todos los elementos del triángulo están relacionados y son elementos activos dentro de un campo dinámico de interrelaciones. Hasta el momento hemos hablado del rol de investigadora-terapeuta desde el vínculo y la capacidad creativa que permite interactuar con el participante y la obra del mismo. También hablamos del juego como el campo en el cual se estarían dando estas relaciones y movimientos trasferenciales – contra transferenciales que van generando dinamismo entre los vértices del triángulo. La obra vista desde el proceso artístico que involucra tanto los materiales como la manipulación de ellos en respuesta a los movimientos dinámicos ocurridos dentro del marco de las sesiones Arte Terapéuticas donde el participante es un agente activo en su propio proceso por medio de la manipulación y exploración de materiales.



Sumado al triángulo terapéutico como base para entender las sesiones de arte terapia, debemos tomar en consideración este proceso investigativo, ya que en un inicio se hizo referencia a tesis relacionadas con la temática de regulación emocional de la rabia (Vial Montero, 2017; Acevedo Aparicio, 2016; Robles Gálvez, 2011). Sin embargo, en este proceso pudimos ver reflejado como la desregulación emocional venía dada por el miedo al fracaso, permitiendo comprender mediante el triángulo terapéutico que el Arte terapia fue una herramienta para manejar la desregulación emocional del participante desde herramientas para manejar las emociones surgidas ante un posible fracaso o situaciones amenazantes, logrando alinear un poco más esta investigación con la tesis de Keeney, F (2000) que hace referencia a los beneficios emocionales y mentales que tiene el Arte Terapia permitiéndonos comprender que las emociones como la rabia producen respuestas estresantes que “pueden activarse por dos cosas: una amenaza percibida para nuestra seguridad física o una amenaza percibida para nuestras creencias, necesidades, deseos, posesiones y bienestar” (Ganim, 1990, citado en Kenney, 2000, p.6) las cuales en el caso de esta investigación fueron manejadas por medio del vínculo terapeuta-participante y las propuestas creativas dirigidas

a trabajar con estas situaciones amenazantes. Lo que nos permite decir, que el Arte Terapia fue una herramienta positiva para la regulación del sentimiento de la rabia del participante, pues le permitió desarrollar estrategias y mecanismos para afrontar su miedo al fracaso y acercarse a situaciones amenazantes desde la creatividad y manipulación de materiales, lo que permitió que existiera un manejo más positivo de sus emociones.

8.- CONCLUSIONES:

Mediante el proceso creativo vivido por el participante en las sesiones Arte Terapéuticas, pudimos comprender aspectos emocionales, del participante “Andrés”, vinculados principalmente a la emoción de la rabia y la regulación de la misma. Por medio de la exploración y manipulación de materiales se pudo ir comprendiendo las formas de aproximación y resolución de problemas que tenía el participante para responder ante situaciones que le causaban desregulación, permitiéndonos con ello poder trabajarlas y favorecer estrategias de resolución más eficientes a la hora de regular sus emociones.

Por otra parte, comprendimos que el juego fue un elemento esencial a la hora de poder trabajar las emociones y el por qué éstas surgían en el participante. Por medio del juego él fue capaz de explorar y flexibilizar ante situaciones frustrantes que le generaban emociones negativas, identificando que a lo largo de las sesiones estas situaciones eran más fáciles de sobrellevar si se hacía mediante el juego.

Sumado a la importancia del juego, como campo dinámico de la interacción surgida en las sesiones, cabe resaltar que el vínculo entre participante - terapeuta (investigadora) fue esencial a la hora de poder ir trabajando la regulación emocional de “Andrés”. El vínculo, marcado por los elementos trasferenciales y contra-transferenciales se fue evidenciando por medio de la confianza y la necesidad del participante de que la investigadora realizara obras y experimentara con él en el proceso artístico, generando con ello un ambiente seguro que le permitía afrontar las situaciones adversas controlando de mejor manera sus emociones y respondiendo a través de la creación artística.

En lo que respecta a los objetivos planteados en esta investigación, se podría señalar que el objetivo general “describir un proceso arte terapéutico y sus posibles beneficios en la regulación y comprensión del sentimiento de la rabia” fue cumplido, ya que a lo largo de la investigación se dejó en evidencia el proceso arte terapéutico de un paciente a lo largo de 5 sesiones, logrando identificar que el Arte Terapia resultó beneficioso para la regulación y comprensión del sentimiento de la rabia pues le ayudó al participante a ir desarrollando ciertas estrategias favorables para el desarrollo de su inteligencia emocional que le permitieron ir modelando los sentimientos relacionados con la rabia y por ende contribuyendo en su regulación emocional. Sin embargo, es importante mencionar, que la investigación se basó en un inicio en la comprensión y comprensión del sentimiento de la rabia, pero tras los resultados obtenidos se pudo evidenciar que el trabajo también se basó en comprender qué situaciones o aspectos eran gatillantes de esa desregulación emocional, identificando que el participante se desregulaba con mayor frecuencia ante la presencia del fracaso. Por lo tanto, esta investigación no solo permitió comprender el proceso arte terapéutico de “Andrés” y sus beneficios respecto a la regulación y comprensión de la rabia, sino que también ayudó en la comprensión de las situaciones que producen desregulación en el participante.

En relación a los objetivos específicos, podemos decir que estos también fueron cumplidos. El primero de ellos “Identificar la importancia del vínculo terapéutico en la regulación del sentimiento de la rabia” fue puesto en evidencia en la categoría de análisis N°2, donde pudimos ver que el vínculo generado entre participante-terapeuta (investigadora) fue esencial para promover en el participante estrategias para manejar las situaciones

amenazantes vinculadas al fracaso y por ende a prevenir o a manejar situaciones de desregulación de la rabia.

Con respecto al segundo objetivo específico “Describir la relación triangular y su relación con el proceso de comprensión y regulación del sentimiento de la rabia” pudimos ver que también se logró identificar que el triángulo terapéutico actúa desde la visión de Shaverien (2000) “Psicoterapia analítica del arte”, es decir todos los vértices del triángulo son elementos activos y se inter-relacionan para darle una comprensión significativa al sentimiento de la rabia proveniente del participante. En otras palabras, obra -terapeuta -participante se vinculan desde el juego que es el campo dinámico entre los tres vértices para poder ir comprendiendo el sentimiento de la rabia, permitiendo así, en el apartado anterior, darle respuesta a la pregunta de investigación ¿Cómo un proceso de Arte Terapia puede ayudar en la regulación y comprensión del sentimiento de la rabia? ya que, sin la existencia del triángulo terapéutico y la conexión entre cada vértice, sería muy difícil poder comprender de qué manera estos elementos, por medio del campo dinámico que en este caso es el juego, permiten ir comprendiendo y conteniendo sus sentimientos provocados por a la rabia.

En el tercer objetivo específico “Describir el proceso creativo, uso de materiales y creación de obra en el proceso de comprensión y regulación del sentimiento de la rabia” pudimos identificar ciertos elementos importantes respecto al acercamiento a los materiales y el proceso creativo. En primer lugar, se logró identificar ciertos materiales que le producían al participante mayor o menor desregulación emocional de la rabia, principalmente relacionado con el manejo que tenía el participante respecto a los materiales. Lo que nos permite también realizar una reflexión a la propuesta de Landgarten (citado en López

Martínez, 2011) respecto al control alto-medio-bajo de los materiales, ya que en este caso pudimos identificar que el grado de dificultad no va solo en la materialidad del elemento artístico, sino que también en la concepción e ideas pre-establecidas que tiene el participante. En el caso de Andrés el material estaba asociado al rendimiento, por ende, los materiales que favorecieron su comprensión y regulación emocional fueron aquellos que él creía podía utilizar de acuerdo a sus parámetros de exigencia, como por ejemplo materiales tridimensional (cartón, tarros, material de desecho). Por otro lado, el proceso artístico le permitió al participante ir desarrollando estrategias para afrontar situaciones en los cuales se sentía amenazado y poder reaccionar ante ellas de mejor manera, esto dado que “el proceso artístico permite a los individuos mantener una distancia segura de las experiencias (...) al tiempo que proporciona cierta contención para emociones intensas” (Keeney, 2000, p.6). Finalmente, la creación de la obra era el resultado de la comprensión y regulación del sentimiento de la rabia, ya que pudimos evidenciar que cuando la emoción estaba poco moderada el participante se quedaba principalmente en la exploración y necesitaba de la intervención de la investigadora para resguardar este espacio de contención emocional.

Para terminar, es importante reflexionar un poco sobre el proceso de la presente investigación. A lo largo de todas las sesiones se trabajó mediante un recuadro de emociones, con el fin de potenciar la identificación y reconocimiento de emociones, éste no fue muy significativo, pues se volvió algo rutinario que el participante completaba sin mayor conciencia y cuándo se le invitaba a reflexionar era difícil hacerlo por medio de este material. Por otro lado, es importante destacar que el participante mostró ciertas cualidades para afrontar su desregulación como la capacidad de concentración, planificación, examinación y análisis las cuales en cierta medida se oponen al diagnóstico de déficit atencional entregado

al iniciar las sesiones, por lo que sería relevante poder abordar mas esa mirada y el trabajo del participante desde ese enfoque.

Cabe destacar que las sesiones de Arte Terapia fueron beneficiosas para el participante no solo en relación a la regulación y comprensión del sentimiento de la rabia, sino que a su vez les permitieron desarrollar un vínculo fuerte con la investigadora generando un espacio de confianza en el cual “Andrés” logró “trabajar de forma independiente, desarrollar su propio estilo personal, tomar decisiones independientes y practicar las habilidades de toma de decisiones a través del proceso de selección y toma de decisiones artísticas” (Keeney, 2000, p.30).

A modo de cierre de este apartado y de la presente investigación considero importante señalar que para futuras investigaciones se podría poner el acento en analizar más profundamente cómo las sesiones de Arte Terapia pueden desarrollarse dentro de un contexto escolar, siendo posible abrir nuevas vertientes de análisis:

- Se podría analizar en profundidad los aspectos transferenciales / contra transferenciales que surgen dentro de un proceso arte terapéutico en un contexto escolar ¿Cómo afecta esta transferencia/ contra transferencial a nivel emocional? ¿Tiene alguna incidencia en el rendimiento / desempeño escolar? ¿De qué maneras las obras dan cuenta de esas transferencias? Pues en esta investigación aunque se mencionaron no fue abarcado en detalle.
- Se puede abrir esta investigación hacia el rol del arte respuesta o técnica interactiva de arte de manera que se logre comprender ¿cómo el arte respuesta incide en el proceso arte terapéutico? ¿De qué manera la técnica interactiva de arte funciona en el

trabajo con emociones dentro del proceso arte terapéutico? Permitiendo a su vez realizar una comparación entre ambas formas de trabajar.

- Se podría ampliar la investigación hacia el beneficio de incorporar Arte terapia en un contexto escolar y qué estrategias serían las más adecuadas para trabajar como arte terapeutas dentro de este tipo de ambiente.

9.- BIBLIOGRAFÍA

Ascencio, V., Caycedo, C., Delgado, A y Gutiérrez, C. (2005). Regulación emocional y entrenamiento en solución de problemas sociales como herramienta de prevención para niños de 5 a 6 años. *Suma Psicológica*, 12(2), 157-173. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134219278002>

Asociación Chilena de Arte Terapia, ACAT. (2017). Recuperado de <http://www.arteterapiachile.cl/arte-terapia-1>

Ali, U y Ayaz Habib. (2015). Efficacy of art therapy in the reduction of impulsive behaviors of children with ADHD co-morbid intellectual disability. *Pakistan Journal of Psychology*, 46(2), 23-33. Recuperado de <http://web.b.ebscohost.com/suscripciones.udd.cl:2048/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=2&sid=14dc418e-9d46-4ae1-87a8-2ca516484f04%40sessionmgr102>

Acevedo Aparicio, J. (2016). Eficacia de un programa de terapia de arte para disminuir el nivel de agresividad en un grupo de adolescentes institucionalizadas en el hogar “madre Nazaria” cuyas edades están comprendidas entre los 12 y 17 años (Tesis de grado, Universidad Rafael Landívar, Guatemala). Recuperado de <http://recursosbiblio.url.edu.gt/tesiseortiz/2016/05/42/Acevedo-Jose.pdf>

Bakker, K., Brindle, K., Moulding, R. y Nedeljkovic M. (2015). Is the relationship between sensory-processing sensitivity and negative affect mediated by emotional regulation. *Australian Journal of Psychology*, 67, 214-221. doi: 10.1111/ajpy.12084

- Ballús, E., Burutxaga, I., Castillo, J., De Diego, S., Golanó, M., Ibáñez., M y Pérez-Testor, C. (2018). Apego y Vínculo: una propuesta de delimitación y diferenciación conceptual. *Temas de Psicoanálisis*, 15.
- Bleek, D., Damarell, B., Samuel, V y Watkins, B., (2006). From simmering to explosive. *Learning disability practice*, 9(8), 12-16. Recuperado de <http://web.a.ebscohost.com.suscripciones.udd.cl:2048/ehost/detail/detail?vid=8&sid=62721552-ba91-4220-a3f0-0232fc45becb%40sessionmgr4008&bdata=Jmxhbmc9ZXM%3d#db=a9h&AN=22857170>
- Boddice, R. (2017). The History of Emotions: Past, Present, Future. *Revista de Estudios Sociales*, 62, 10-15. doi: <https://dx.doi.org/10.7440/res62.202017.02>
- Buitrago, R. E., Cepero, S y Herrera, L. (2017). Emotional Intelligence in Colombian Primary School Children. Location and Gender Analysis. *Universitas Psychologica*, 16(3), 1-10. doi: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy16-3.eips>
- Chip Tafrate, R., Dundin, L y Kassinove, H. (2002). Anger Episodes in high and low- trait-anger community adults. *Journal of Clinical Psychology*, 58 (12), 1573-1590. doi: 10.1002/jclp.10076
- Covarrubias Oppliger, Thusnelda Elisa. (2006). Arte terapia como herramienta de intervencion para el proceso de desarrollo personal (Monografía de postítulo, Universidad de Chile, Santiago, Chile). Recuperado el 11 de marzo del 2019 de http://repositorio.uchile.cl/tesis/uchile/2006/covarrubias_t/sources/covarrubias_t.pdf

- Cowan, R., Linden, W., Miers, A., Rieffe, C y Terwogt, M. (2017). The Relation Between Anger Coping Strategies, Anger Mood and Somatic Complaints in Children and Adolescents. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 35 (4), 653-664.
- Davidson, R. y Ekman, P. (1994). *The Nature of Emotion: Fundamental Questions*. Nueva York, Estados Unidos de América: Oxford University Press.
- Duncan, N. (2007). Trabajar con las emociones en Arteterapia. *Arteterapia: papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 2, 39-49. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/ARTE/article/view/ARTE0707110039A/8911>
- Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF . (1990). Convención sobre los derechos del niños. Recuperado de http://www.unicef.cl/web/informes/derechos_nino/convencion.pdf
- García, E., Gil, J & Rodriguez, G. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Recuperado de http://www.catedranaranja.com.ar/taller5/notas_T5/metodologia_investig_cap.3.pdf
- Gratz, K & Roemer, L. (2004). Multidimensional Assessment of Emotion Regulation and Dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of the difficulties in emotion. regulation scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 26(1), 41-54. Recuperado de <http://www.psychwiki.com/dms/other/labgroup/Measu235sdgse5234234resWeek2/Danika2/gratz2004.pdf>
- Groves, J & Huber, T. (2003). Art and Anger Management. *Taylor & Francis, Ltd.*,76(4), 186-192. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/30189825>

- Heerden, R., Jaarsveld., A., Nel, R y Stols, D. (2013). Substance abusers' anger behaviour and sensory processing patterns: An occupational therapy investigation. *South African Journal of Occupational Therapy*, 43 (1), 25-34. Recuperado de http://www.scielo.org.za/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2310-38332013000100006
- Herzog, W. (2010). La cueva de los sueños olvidados [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=NfF989-rW04>
- Hoyos de los Ríos, O., Moreno Torres, M., Palacio Sañudo, J., Restrepo Cervantes, D & Sabatier, C. (2017). Emotion Regulation in Children and Adolescents: concepts, processes and influences. *Psicología desde el Caribe*, 34(1), 1-23. Recuperado de <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/psicologia/article/view/8904>
- Kaplan, F. (1998). Anger Imagery and Age: Further Investigations in the Art of Anger. *Art Therapy Journal of the American Art Therapy Association*, 15(2), 116-119. doi: 10.1080/07421656.1989.10758722
- Keneey, Fran. (2000). Art Therapy: Children's mental and emotional benefits (Tesis de Maestría, Texas Tech University, Texas, USA). Recuperado el 11 de marzo de 2019 <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:xZcmOy69VYAJ:https://ttu-ir.tdl.org/bitstream/handle/2346/23205/31295014859432.pdf%3Fsequence%3D1%26isAllowed%3Dy+&cd=3&hl=es&ct=clnk&gl=cl&client=safari>
- Learmonth, M. (2009). The evolution of theory, the theory of evolution: Towards new rationales for art therapy. *International Journal of Art Therapy: Formerly Inscape*, 14(1), 2-10. doi: 10.1080/17454830903006075

- López Martínez, M. (2011). Técnicas, materiales y recursos utilizados en los procesos arteterapéuticos. *Arteterapia: papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 6, 183-191. doi: http://dx.doi.org/10.5209/rev_arte.2011.v6.37092
- Martínez Carazo, P. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & Gestión*, vols (20), 165-193. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/646/64602005.pdf>
- Moon Hyland, C. (2001). Role of the therapist as artist. En M. Lachman-Chapin (ed.), *Studio Art Therapy* (pp. 197 -239). Londres : Jessica Kingsley Publishers.
- Moules, L. (2008). Anger Management with Children and Young People: Creative Tools to Mend Broken Tempers. En Liebmann, M (eds.), *Art Therapy and Anger* (9- 268). Londres, Inglaterra: Jessica Kingsley Publishers.
- Murphy, J., Paisley, D y Pardoe, L (2004). An art therapy group for impulsive children. *Inscape*, 9(2), 59-68. doi: 10.1080/02647140408405678
- Music, G (2014). Top down and bottom up: trauma, executive functioning, emotional regulation, the brain and child psychotherapy. *Journal of Child Psychotherapy*, 40 (1), 3-19. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/0075417X.2014.883125>
- O'Brien, F. (2004). The making of mess in art therapy: Attachment, trauma and the brain. *Inscape: Formerly Inscape*, 9 (1), 2-13. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/02647140408405670>
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación Cualitativa: Retos e Interrogantes*. Lima, Perú: la Muralla, SA.
- Prieto, M. (2001). *La Investigación en el aula ¿Una Tarea posible?* Valparaíso, Chile.

Robles Gálvez, S. (2011). *Estrategias de Arte Terapia para disminuir las conductas agresivas en alumnos y alumnas del NBI del colegio Fernando Duran Villaroel*. (Tesis de pregrado, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago, Chile). Recuperado de <http://bibliotecadigital.academia.cl/bitstream/handle/123456789/1876/tpeb771.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Sabini, J., & Silver, M. (2005). Ekman's basic emotions: Why not love and jealousy? *Cognition and Emotion*, 19(5), 693-712. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/02699930441000481>

Shaverien, J. (2000). The triangular relationship and aesthetic countertransference. En: Gilroy, A & McNeilly, G (eds.). *The Changing shape of Art Therapy. New Developments in Theory and Practice* (55-83). Londres, Inglaterra: Jessica Kingsley Publishers.

Silva, J. (2005). Regulación emocional y psicopatología: el modelo de vulnerabilidad/resiliencia. *Rev Chil Neuro-Psiquiat* 2005; 43(3): 201-209. Recuperado el 11 de marzo 2019 de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-92272005000300004

Real Academia Española. (2019). *Diccionario de la lengua española* (23.Ed.). Madrid, España: Espasa Calpe.

Thoits, A (1989). The Sociology of Emotions. *Annual Review of Sociology*, 15, 317-342. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/2083229>

- Vial Montero, M. (2017). Regulación emocional y Arte Terapia: Experiencia Arte Terapéutica de un joven en contexto de reclusión (Tesis de maestría). Universidad del Desarrollo, Santiago, Chile.
- Vergara, C. (2017). Actualidad en psicología. Recuperado el 11 de marzo del 2019 de <https://www.actualidadenpsicologia.com/que-es/etapa-preoperacional/>
- Vick, R. (2012). Brief history of art therapy. En: Malchiodi, C (eds.). *Handbook of Art Therapy* (1-461). Nueva York, Estados Unidos de America: The Guilford Press.
- Winnicott, D. (1993). El juego, exposición teórica. *Realidad y juego* (pp. 39 - 51). Barcelona, España: Editorial Gedisa.

10.- ANEXOS

ANEXO 1

REGISTROS AMPLIADOS

ANEXO 2

CONSENTIMIENTO INFORMADO MADRE DEL PARTICIPANTE

PROYECTO DE TESIS: ARTE TERAPIA Y REGULACIÓN EMOCIONAL DE LA RABIA

Yo,..... estoy en conocimiento que mi hijo/a Rut:, con fecha, ha sido invitado/a a participar de la investigación vinculada al Proyecto de Tesis de Magister en Arte Terapia de la Facultad de Arquitectura de la Universidad del Desarrollo, “ARTE TERAPIA Y REGULACIÓN EMOCIONAL DE LA RABIA”.

Comprendo que el propósito de este documento es ayudarme a tomar conocimiento sobre la participación o no de mi hijo/a en el estudio. Se me ha informado que no es la obligación que mi hijo/a participe de esta investigación y que, inclusive, en caso que decida hacerlo, puede dejar de formar parte de la misma en el momento en que lo desee, sin que esto conlleve consecuencia alguna para su persona.

Tengo conocimiento que el propósito del estudio dice relación con la descripción de un proceso arte terapéutico que puede ayudar en la regulación y comprensión del sentimiento de la rabia. También estoy al tanto que la participación de mi hijo/a es absolutamente voluntaria.

Respecto de los procedimientos del estudio, señalo conocer que están constituidos por sesiones de Arte Terapia a realizarse de forma individual y durante todo el año escolar. Se realizará una sesión por semana con una duración de 60 minutos. Por otro lado, se realizará un registro audio-visual de cada una de las sesiones, las cuales serán totalmente confidenciales. Señalo conocer que se me podrán realizar cuestionarios, entrevistas y/o preguntas vinculadas con mi hijo/a, en donde seré libre de responder si así lo deseo.

Señalo conocer que entre los riesgos de la participación de mi hijo/a en el estudio está la posibilidad de que el proceso terapéutico lo/la hagan sentir ansioso/a, triste o que le generen algún tipo de malestar. De la misma manera, declaro estar al tanto que si durante las sesiones mi hijo/a da cuenta de delitos que atenten contra su vida y/o la de otras personas, podría tener un problema legal. Declaro, también, saber que respecto de los beneficios del estudio, la participación en éste podría beneficiar a mi hijo/a en cuanto a la regulación de sus emociones, específicamente de la rabia. Además con la participación de mi hijo/a en esta investigación, sé que podría ayudar a otras personas que tengan dificultad de regular sus emociones, específicamente de la rabia, debido a que el estudio se propone extraer conclusiones relevantes para el abordaje terapéutico de esta emoción.

En relación con la confidencialidad, se me ha informado que las únicas personas autorizadas para acceder al contenido de entrevistas, diario de campo, documentos oficiales y registro

audio-visual, son quienes trabajan o colaboran con el estudio. Además de la investigadora, se encuentran los docentes que supervisan el desarrollo del estudio, así como aquellas personas que, eventualmente, trabajen en la transcripción de los datos, en cuyo caso deberán firmar un acuerdo de confidencialidad.

El material de las sesiones será guardado en archivos de audio y/o video y la transcripción de este en archivos de texto. Estoy en conocimiento, también, que al redactarse la Tesis de Magister, los nombres y apellidos de los participantes serán reemplazados por unos de fantasía.

Señalo estar al tanto que si tengo dudas concernientes al estudio y si deseo conocer los resultados del mismo, puedo ponerme en contacto con el/la investigador/a, Florencia Kretschmer Soruco, quien me proporcionará información al respecto y/o enviará un documento que explicita los resultados del estudio.

Por último, estoy en conocimiento que si de alguna manera siento que los derechos de mi hijo/a han sido vulnerados en esta investigación, puedo contactar a la Sra. Daniela Gloger, Directora del Magíster en Arteterapia de la Universidad del Desarrollo, al mail dgloger@udd.cl con el fin de expresar lo que ocurre.

Declaro conocer mi derecho a negarme a responder a las preguntas que se me formulen, así como a retirar a mi hijo/a de la investigación en el momento en que lo desee, sin que - como se señaló con anterioridad - , esto conlleve consecuencia alguna.

Del presente Documento de Consentimiento Informado se explicita que el padre y/o madre del participante de esta investigación deberá firmar dos copias, una para su persona y otra a modo de constancia para la investigación.

Nombre Participante

Nombre Investigadora

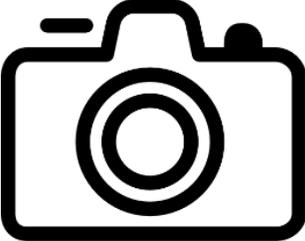
Firma

Firma

Fecha:

ANEXO 3
CONSENTIMIENTO INFORMADO PARTICIPANTE
PROYECTO DE TESIS

ARTE TERAPIA Y REGULACIÓN EMOCIONAL DE LA RABIA

Respecto a mi participación en el proyecto de tesis	ESTOY EN CONOCIMIENTO DE:
 <p style="text-align: center;">Será registrado audio-visualmente</p>	
 <p style="text-align: center;">Será publicada resguardando confidencialidad</p>	
 <p style="text-align: center;">Soy libre de participar y abandonar si lo deseo</p>	



Conozco de qué se trata y qué puede pasar al participar en ella.

FECHA: 20/06/2018

ANEXO 4

ANAMNESIS REALIZADA A LA MADRE DEL PARTICIPANTE

ANAMNESIS

NOMBRE :

FECHA :

EDAD :

CURSO :

COLEGIO :

ANTECEDENTES GENERALES

Historia familiar

- Padre

Nombre:

Edad:

Ocupación:

- Madre

Nombre:

Edad:

Ocupación:

- Hermanos

(nombre, edad, estudios-
ocupación): _____

- Composición: _____

- Alteraciones en el tiempo (nacimiento/s de hermano/s, separación, muerte, otras): _____

- Relaciones interfamiliares actuales: _____

- Antecedentes familiares neurológicos o psiquiátricos (por ínter consulta o en tratamiento): _____

- Padre, madre, hermanos u otros familiares directos han sufrido trastornos emocionales, conductuales o dificultades en los procesos de aprendizaje escolar ¿Cuáles?

Actividades recreativas

- ¿El niño juega en la casa, qué tipo de entretención desarrolla?

- ¿Practica algún deporte?

- ¿Preferentemente juega con niños de su edad, más grandes o más pequeños?

- ¿Es capaz de entretenerse solo, con juguetes, lecturas, otros?

- ¿Comparte actividades recreativas con los hermanos, primos, padres? ¿Cuáles?

Historia psicosocial

- ¿Qué dificultades han tenido antes y tienen ahora en la educación del niño?

- ¿Qué dificultades ha tenido y tiene el niño en sus relaciones y juegos con otros niños?

- ¿Demuestra su temperamento con berrinches., rabietas? ¿Cuándo-porqué situaciones?

- ¿Qué le gusta más hacer?

- ¿Qué cosas le gusta hacer?

- ¿Qué cosas lo entristecen?

- ¿Qué cosas lo enojan-ofuscan?

- ¿Le cuesta mantener la atención?

- ¿Parece demasiado impulsivo? ¿Cuándo?

- ¿Muestra alguna de estas conductas en la casa /colegio: muerde, pateo, golpea, rompe? (en qué situaciones)

- ¿Lo considera demasiado inquieto, difícil de controlar, o hiperactivo? (cuándo?)

- ¿Reacciona de forma desproporcionada frente a los problemas y/o se pone muy ansioso?

- ¿Le gusta participar en actividades grupales o con más niños?

- ¿Cuándo está frente a situaciones que no puede resolver, cómo mencionarías su tolerancia a la frustración?

Historia educacional

- ¿Cómo ha sido su proceso de desarrollo escolar? (Académico-social)

- ¿Tuvo la necesidad de realizar ínter consulta con un psicólogo, psicopedagogo, u otro especialista por dificultades en el proceso escolar o social?

- ¿Actualmente está en tratamiento con algún especialista?

- ¿Cómo ha sido y es actualmente su proceso escolar?

- ¿Según su punto de vista, existen situaciones particulares dentro del colegio que le generen mayor:

Goce/felicidad: _____

Frustración: _____

Tristeza: _____

Enojo/rabia: _____

Información adicional:

- Expectativas de los padres, (deseos, temores, fantasías acerca del futuro del niño y la familia)

- Otros:

Nombre entrevistado: _____ Firma: _____

Nombre entrevistador: _____ Firma: _____

Fecha: